

## Agradecimentos

Durante todo o percurso tive pessoas que me ajudaram e apoiaram. Deixo aqui a minha gratidão a todas elas, que de algum modo contribuíram para a concretização deste mestrado.

Ao Professor Pedro Sales Rosário pela disponibilidade e encorajamento desde o instante em que o convidei para me orientar neste trabalho.

À Professora Maria do Céu Taveira, coordenadora da edição deste mestrado, pela simpatia com que me recebeu. Nunca me vou esquecer do conselho da metáfora da “escova dos dentes”, que muito me ajudou.

À direcção do Colégio Nossa. Sra da Bonança, pela receptividade à investigação, autorizando a realização das entrevistas com elementos da sua comunidade educativa.

Aos pais e alunos que voluntariamente e gratuitamente se disponibilizaram para as entrevistas necessárias ao estudo.

À Dra. Helena Nogueira, pela revisão final do texto.

À Cristina, porque foi uma óptima colega de mestrado e uma amiga que aos poucos fui descobrindo.

A todos os meus amigos especiais que estiveram sempre presentes, aceitaram as minhas ausências e incondicionalmente toleraram os momentos de maior cansaço.

Ao Dr. Coelho, pelas palavras oportunas.

À minha irmã que sempre me ajudou e “aturou”.

Aos meus pais que sempre me apoiaram e compreenderam.

A uma força invisível que me guia.

## Resumo

Esta dissertação pretende descrever um estudo que tem como principal objectivo conhecer o que pensam os pais e os alunos sobre o aprender, ao iniciar o quinto ano de escolaridade.

Numa linha de investigação SAL, decidimo-nos por uma abordagem fenomenográfica, realizando trinta e oito entrevistas semi-estruturadas (na ausência de tarefas escolares), a dezanove alunos e vinte encarregados de educação. O conteúdo das entrevistas, depois de analisado, permitiu identificar categorias organizativas / descritivas das concepções sobre a forma como os sujeitos percebem, apreendem, compreendem e conceptualizam a aprendizagem. O nosso objecto de estudo é, pois, as concepções de alunos e seus encarregados de educação sobre o aprender.

Os estudos de Säljö e Marton, pioneiros na tentativa de entender o fenómeno aprender, têm contribuído para a compreensão da aprendizagem. Säljö identificou cinco categorias descritivas do fenómeno aprender e Marton encontrou seis. Grosso modo, Marton em 1981, considerou que as pessoas aprendem para conceptualizar a sua própria aprendizagem.

Na revisão da literatura, verificamos tratar-se de um fenómeno constante ao longo da vida, complexo e multidimensional, associado a inúmeras variáveis.

Nos últimos anos tem aumentado o interesse pelo estudo das conceptualizações da aprendizagem. Em Portugal, são conhecidos dois estudos, ambos realizados no ano de 2002. Um, de Luísa Grácio que mapeou as concepções da aprendizagem de estudantes de diferentes níveis escolares. O outro, de Isabel Carvalho, que procurou conhecer as abordagens à aprendizagem e ao ensino.

A nossa pesquisa, centra-se num nível de transição escolar importante, o quinto ano de escolaridade, e é pioneiro ao incluir um grupo de pais. A relevância deste estudo está em possibilitar o cruzamento das concepções de pais e de alunos sobre um fenómeno tão complexo e simultaneamente específico, porque particular a cada sujeito. Pretendemos construir significados do aprender que possibilitem projectar trabalhos com pais com o intuito de se desenvolverem estratégias para estimular nas crianças concepções acerca do aprender promotoras de aprendizagem.

Na base deste trabalho estiveram duas intenções: por um lado, dar continuidade aos estudos anteriores, no que respeita às concepções em torno do aprender, pela primeira vez com alunos de quinto ano de escolaridade; por outro lado, alargar os resultados encontrados na literatura ao incluirmos na amostra, também pela primeira vez, um grupo de encarregados de educação.

Os resultados encontrados sugerem a necessidade de se trabalhar explicitamente com alunos e encarregados de educação as ideias que ambos possuem sobre a aprendizagem. Verificamos comunalidades e diferenças nas concepções de ambos. O aprender foi sobretudo conceptualizado como processual e experiencial, para os pais; e, como processual e instrumental para os alunos.

Da análise de todos os dados obtidos concluímos que as concepções explicativas do aprender são fundamentalmente de dois tipos: o primeiro, centrado nos procedimentos utilizados na aprendizagem (Dimensão *Processo*), e o segundo, relacionado com os objectivos do aprender (Dimensão *Função*).

Das cinco questões colocadas aos sujeitos, a pergunta “*Como se aprende?*” foi a que originou maior variabilidade nas respostas, o que nos permitiu compreender a multidimensionalidade do fenómeno aprender.

A frequência com que todos os sujeitos referiram a *Ajuda parental* permite-nos inferir a influência da relação família-escola no aproveitamento cognitivo e sócio-afectivo dos alunos.

## Abstract

In this dissertation it is given an account of what parents and pupils think about learning when starting the 5<sup>th</sup> grade.

Bearing in mind the SAL investigation, we have decided ourselves on a phenomenographic approach carrying out thirty-eight semi-structured interviews (out of school chores) to nineteen pupils and twenty parents. After being analysed, these interviews could make possible to identify organizationally descriptive categories of how the individual understands, perceives and conceptualises the learning. Thus, it is aimed to study the conceptions pupils and parents have about it.

The projects of Saljo and Marton, pioneers in the attempt to understand this phenomenon, have contributed to the comprehension of learning. Saljo has identified five descriptive categories of this phenomenon whilst Marton has found out six. In 1981, according to Marton, people were considered to learn to conceptualise their own learning.

After having looked up, we have verified that it is a constant phenomenon throughout one's life, complex and multidimensional, associated to countless variables.

The interest for the study of these conceptualisations has been higher and higher in recent years. Two studies are known in Portugal, both accomplished in 2002. In one, Luísa Grácio has mapped the conceptions of learning of pupils of different school levels. In the other, Isabel Carvalho has tried to understand the approaches both to learning and teaching.

Our research, the first to include a group of parents, deals with a very important period of transition at school, the 5<sup>th</sup> grade.

The importance of this study lies on enabling the intersection of conceptions both of parents and pupils about a so complex and specific phenomenon at the same time and peculiar to any individual.

We intend to build up some significance in the act of learning so that projects with parents can be planned in order to expand strategies to stimulate, in the children, conceptions about learning, so important to the whole process.

This study is based on two purposes: on the one hand, to carry on with the former studies about notions on learning, for the first time with 5<sup>th</sup> graders; on the other hand, also by including in the sample a group of parents, to broaden all the information found in the bibliography.

As a conclusion of the study it is suggested the need to work the conceptions pupils and parents have about learning. There are not only similarities but also differences in both. The process of learning was conceptualised as processual and experiential, for parents; and, processual and instrumental for pupils.

After analysing the data, we have concluded that there are two kinds of conceptions expressing learning: the first – *Process Dimension* – focused on the proceedings used on learning; and the second – *Function Dimension* – related to the objectives of learning.

From the five questions made, "*How do you learn?*" was the one that brought about varied answers, which allowed us to understand how multidimensional is the phenomenon learning. Also, it is relevant to remark that parental support was frequently mentioned, which can show the influence Family-School have in the cognitive and social-affective progress of the pupils.

# Índice

	Pág.
Experiências pessoais sobre o aprender	
6	
Introdução	Geral
8	
Parte A	
I Porquê o "Aprender" ?	
14	
1. Circunscrevendo o problema...	14
2. Objectivos	15
II Que dizer acerca do Aprender sob os olhares da literatura?	15
1. Intróito	15
2. Construtivismo como construção de significados	16
3. Abordagens à aprendizagem	19
4. Modelos e linhas de investigação	23
5. Concepções e experiências de aprendizagem	28
5.1. Em busca de uma definição	28
5.2. Estudos	31
6. Fenomenografia <i>versus</i> Fenomenologia	35
Parte B	
I Que processos e modos usámos para estudar o "Aprender?	
40	
1. Apontamento inicial	40

Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

---

2. Metodologia	41
2.1. Selecção e caracterização da Amostra	41
2.2. Instrumentos e Procedimentos	43
2.3. A decisão por uma Análise de Discurso	45
2.4. Dimensões consideradas	47
2.5. A Cor como elemento organizador	48

## Parte C

### I Como analisar, interpretar e compreender os dados? 50

1. Sumário	50
2. Categorias de análise identificadas	51
2.1. Considerações iniciais	51
2.2. Definição das categorias	53
2.3. Análise e Discussão a partir das categorias Identificadas	57
2.3.1. Definição	62
2.3.2. Processo	66
2.3.3. Com quem	71
2.3.4. O que é necessário	73
2.3.5. Função	76
2.4. Categorias com maior expressão	80
2.5. Categoria Adimensional	83
3. Categorias específicas e categorias intrusas	84
4. Análise comparada: comunalidades e diferenças	89

### II Que concluir e como redefinir o nosso objecto de estudo? 94

## Referências

## bibliográficas

116

**Experiências pessoais sobre o Aprender**

Que dizer da minha vivência neste mestrado? Estive em contínua atitude reflexiva. Foi uma verdadeira aprendizagem, mas mentia se dissesse que correu tudo bem. Não seria honesta se afirmasse que estive sempre centrada no estudo. O ritmo do trabalho foi caracterizado por avanços e recuos, dúvidas e inseguranças. Senti alguma frustração na fase da realização das entrevistas porque, nas minhas expectativas iniciais, esperava dos sujeitos respostas mais desenvolvidas. Também senti cansaço na fase da análise do discurso devido à exigência da concentração e disponibilidade de tempo.

Fica a consciência do esforço e gosto percebidos ao longo de todo o processo. Tenho a certeza de que a escrita do estudo ao longo destas inúmeras páginas fica muito aquém do trabalho efectivamente realizado. E, sem dúvida, tal como Hill e colaboradores (2002), percebi que o processo de investigação não é só um processo de aplicação de conhecimentos, mas também um processo de planificação e criatividade controlada. Foi engraçado tomar consciência dos procedimentos que eu mesma utilizo para aprender. Dei-me conta, por exemplo, da importância da cor como elemento organizador da informação e auxiliar de memória; apercebi-me também do tipo de auto-reforços utilizados enquanto trabalho, etc...

Na verdade, o interesse pelo tema desta dissertação, apesar de ter surgido baseado em leituras de pesquisas anteriores, é resultado em grande parte da minha própria experiência, daquilo que fui fazendo e sentindo como necessidade ao longo de quase nove anos como profissional em contexto escolar.

Decorridos quatro semestres de mestrado, este trabalho corresponde ao culminar de uma grande jornada. Cerca de dois anos. Muito tempo. É difícil

transmitir o que sinto. É indiscreto a experiência do que conheci, estudei e descobri. E conciliar o mundo do trabalho com o mundo académico não foi uma tarefa fácil.

Às vezes penso que não sei como cheguei ao fim. Foi um trabalho longo, intenso e sempre inacabado. Para trás, ficaram muitas saídas com os amigos por concretizar, bastantes conversas incompletas e incontáveis horas por dormir. Mas, o mestrado permitiu rever o curso, que escolhi bem, assim como alguns momentos da minha prática profissional e vida pessoal. Esclareci e amadureci as concepções que tinha sobre o papel do psicólogo, em geral, e do psicólogo educacional, em particular.

A tese absorveu-me muito pelos procedimentos inerentes. Houve necessidade de tempo para ler, de longas horas para ordenar ideias e ponderar estratégias. Foi, desde o início, um desafio e uma aventura. Foi, acima de tudo, uma prova de resistência interna, sobretudo pelos momentos de solidão frente ao computador.

O mestrado consistiu numa autêntica experiência de aprendizagem. Alarguei conhecimentos, desenvolvi algumas competências e (re)defini concepções. Fica a certeza de que eu também mudei.

Cresci. Resta-me, à semelhança de Neale Walsch (2001), dizer que estou grata por tudo o que aprendi e reconheço o que tenho ainda de aprender com as pessoas que existem na minha vida.

## Introdução Geral

Como introduzir esta dissertação? Mais do que apresentar respostas queremos deixar interrogações. Pretendemos proporcionar um tempo de leitura agradável. Não sabemos se o conseguiremos, mas, pelo menos, não gostaríamos que estas páginas fossem um volumoso dissertar de ideias apenas acessíveis a peritos, as quais, depois de defendidas, ficam no canto de uma prateleira, esquecidas. É nosso desejo, portanto, que este seja um espaço acessível a qualquer leitor que, de certo modo, esteja relacionado com a área da educação, proporcionando-lhe um alargamento de conhecimentos e uma (re)construção de significados em torno do aprender.

Ao longo de toda a nossa formação académica, experiência profissional e experiência pessoal, esteve presente o interesse pelo estudo e trabalho com famílias. Acreditamos no seu impacto no desenvolvimento do ser humano pelo que, ao tratarmos do fenómeno aprender, não poderíamos deixar de as envolver. Aliás, a ideia da relação triangular escola-aluno-família é cada vez mais comum constituindo uma mensagem facilmente passada na sociedade, sobretudo na comunidade escolar.

Decidimos centrar este trabalho nas concepções que os alunos, ao iniciar o 5.º ano de escolaridade, e respectivos encarregados de educação possuem sobre o aprender. Trata-se de um estudo exploratório que pretende abordar factores relacionados com os alunos e com os seus pais a partir da perspectiva das suas próprias experiências de aprendizagem na ausência de tarefas específicas (i.e., não focalizando directamente o aspecto escolar do aprender).

A actualidade do tema em estudo prende-se, entre outros, com o facto de na Psicologia “o desenvolvimento e a aprendizagem” constituírem “áreas de interesse



e estudo que assumem um papel central” (Grácio, 2002, pág. 503). Inúmeros são os autores que se têm interessado pelo fenómeno aprender, quer em relação ao modo como os estudantes adquirem conceitos importantes à aprendizagem académica, como Marton (1997), quer no que respeita à forma como as pessoas experienciam a aprendizagem da vida de todos os dias, por exemplo nos trabalhos de Giorgi (1986).

De um modo geral, as pessoas apresentam formas diferenciadas ao conceptualizarem e experienciarem a aprendizagem. Marton e Booth (1997) referem que, a um nível mais restrito, numa situação concreta de aprendizagem, é a combinação da forma como a pessoa experiencia a aprendizagem e a forma como experiencia uma situação específica de aprendizagem que importa atender. Só assim compreenderemos o fenómeno aprender. Como dizem estes autores, “nós não podemos separar a nossa compreensão da situação e a nossa compreensão do fenómeno” (Marton & Booth, 1997, p.83).

Na revisão da literatura, constatamos que existem muitas opiniões sobre a aprendizagem. Por exemplo, para os comportamentalistas, a aprendizagem é encarada como uma mudança comportamental enquanto que, para os cognitivistas, a aprendizagem implica também uma mudança nos quadros conceptuais e no próprio sujeito. Faremos alguma referência às teorias construtivistas porque possibilitam a compreensão do conhecimento, como algo elaborado e construído pelo sujeito a partir da sua própria experiência.

A escola desempenha um papel muito importante na formação humana através de intervenções planificadas com base em princípios morais, éticos, culturais, cognitivos, sociais e políticos. Não sendo um dos teóricos referenciados na literatura relativa ao estudo das concepções do aprender, Neale Walsch (2001, pág. 39), reflectindo sobre o significado que construiu acerca da vida, diz que a escola é um sítio onde se vai “se houver algo que não saibas e queiras saber. Não é um sítio onde vais se já sabes uma coisa e queres simplesmente experienciar a tua sapiência.” Esta afirmação transporta uma mensagem a valorizar sempre que pensamos na novidade que deverá acompanhar a aprendizagem, bem como o

impacto de uma aprendizagem significativa, percebida pelos alunos, principalmente ao pensarmos na quantidade de horas que as crianças permanecem no contexto escolar.

Apesar de ser impossível um estudo que atenda a todos os aspectos do aprender, entendemos que o conhecimento das concepções dos alunos e dos pais acerca da aprendizagem pode contribuir para a compreensão de uma parcela da actual realidade escolar onde se contextualiza o desenvolvimento das crianças e adolescentes sob a influência que tal realidade tem nesse mesmo desenvolvimento. Como figura de fundo teremos sempre a certeza de que a aprendizagem, tal como refere Boekaerts (1995) e Zimmerman e Kisantas (1997), envolve aspectos pessoais, comportamentais e contextuais.

O nosso estudo define-se como uma pesquisa fenomenográfica através da qual pretendemos apreender as ideias de alunos em transição escolar (5.º ano de escolaridade), e dos respectivos pais sobre o aprender. Encaramos tal transição escolar, que pretendemos estudar, numa perspectiva desenvolvimental, na qual concorrem, simultaneamente, variáveis cognitivas, emocionais e situacionais. Este trabalho pretende ser a extensão de investigações apresentadas anteriormente na literatura sobre o fenómeno aprender.

Ao pretendermos complementar e aprofundar o conhecimento sobre as concepções de aprendizagem, não podemos deixar de considerar um modelo descrito pela primeira vez por Dunkin e Biddle (*in* Carvalho, 2002). Trata-se do modelo 3P (Presságio, Processo, Produto<sup>1</sup>), adoptado por Biggs (1993). Nesse modelo, as variáveis de *presságio* relacionam-se com as características dos alunos (conhecimento, experiências prévias e concepções de aprendizagem), dos professores e do contexto de ensino, que antecede a aprendizagem e influenciam o processo e o produto da mesma. As variáveis *processo* relacionam-se com a forma como os alunos abordam uma tarefa específica de aprendizagem. As variáveis *produto* relacionam-se com os resultados de aprendizagem. No nosso estudo, centrar-nos-emos nas crenças/concepções de aprendizagem consideradas

---

<sup>1</sup> Presage, Process, Product

nas variáveis presságio, acima referidas, que corresponde ainda à primeira fase do ciclo da aprendizagem auto-regulada, “fase prévia”, de Zimmerman (1998, 2000). Para este último autor, a fase prévia, refere-se aos processos e às crenças que precedem os esforços dos alunos para aprender, as quais influenciam os resultados da aprendizagem.

Esta apresentação escrita visa apresentar o tema que decidimos estudar, os objectivos que orientaram a pesquisa, as etapas de trabalho percorridas, os resultados encontrados e as conclusões a que chegámos.

Como estrutura interna, dividimos a dissertação em três partes fazendo corresponder a cada, uma etapa distinta do trabalho. A Parte A refere-se à definição e justificação do tema, bem como à explanação da literatura existente. A Parte B descreve os procedimentos utilizados e o tipo de análise efectuada. A Parte C corresponde à apresentação dos dados obtidos e interpretação dos resultados, apontando conclusões e sugestões para futuros estudos.

Por opção epistemológica, o nosso estudo compreende metodologias de natureza qualitativa (análise de conteúdo das entrevistas realizadas), e quantitativa (estudo de frequências e percentagens). Demos, no entanto, prioridade a uma análise compreensiva na interpretação dos dados obtidos.

No âmbito de um paradigma qualitativo, decidimo-nos por uma abordagem centrada no aluno. Baseando-nos nas palavras de Marton (1994 in Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N, 1997), mais do que uma metodologia, assumimos uma perspectiva fenomenográfica para abordar o fenómeno aprender. Deste modo, estudámos directamente as experiências de aprendizagem, verbalizadas pelos sujeitos constituintes da nossa amostra, tentando uma atitude interpretativa do fenómeno aprender. Partilhamos da opinião de Marton, Hounsell e Entwistle (1997), quando referem que a aprendizagem do sujeito deriva das suas descrições acerca do que a aprendizagem significa para eles, isto é, as concepções de aprendizagem correspondem a formas diferenciadas dos sujeitos exprimirem o que pensam sobre a aprendizagem, como referiram Marton e Booth (1997).

Tentámos uma abordagem profunda na análise de discurso que fizemos do conteúdo das entrevistas. Estamos conscientes, pelo facto de termos optado por uma metodologia qualitativa, da inerente subjectividade na análise das respostas transcritas dos sujeitos.

Acreditamos que os resultados conhecidos da literatura e os resultados encontrados neste trabalho possam contribuir para que educadores e profissionais ajudem alunos e pais a aproximar os objectivos da família aos da escola, ajustando as concepções prévias que ambos têm do aprender, levando-os a compreender a relação entre concepções sobre o aprender, abordagens ao estudo e resultados escolares. Pais, professores e técnicos podem intervir em conjunto no sentido de ajudar os alunos a enfrentar sucessivos desafios que a aprendizagem lhes coloca numa etapa específica de transição escolar e desenvolvimental como é o 5.º ano de escolaridade.

Não podemos deixar de reflectir sobre eventuais riscos ao escolhermos crianças de nove e dez anos para constituírem parte da nossa amostra. Segundo Piaget (*in* Tran-Thong, 1987), só um pouco mais tarde, cerca dos onze-doze anos, a criança consegue libertar-se do concreto, pensar e raciocinar abstractamente, surgindo a possibilidade de uma *consciência reflexiva*, ficando, assim, dificultada a construção de significados, por parte das crianças, sobre o aprender.

Se, por um lado, é verdade que aos dez anos as crianças têm dificuldade em conceptualizarem a sua própria metacognição, por outro lado, num estudo de Berry e Sahlberg (1996), com crianças do pré-escolar, foram encontradas “ideias claras sobre como e o que se aprende”. Tal como lembra Grácio (2002), os métodos de aprendizagem são mais activos no Jardim de Infância e, progressivamente, à medida que a criança avança na escolaridade, os métodos tornam-se mais transmissivos. De qualquer modo, tranquiliza-nos saber que existe um processo desenvolvimental relativamente às concepções de aprendizagem adoptadas ao longo do tempo, o que justifica algumas das concepções encontradas nos alunos (Morgan *et al*, 1983).

Concluimos deste trabalho que os sujeitos da amostra observada partem, de um modo geral (sobretudo os pais), da sua experiência para conceptualizarem o fenómeno aprender. As categorias explicativas, que identificamos neste estudo, mostram que os alunos e os pais têm maneiras diferentes de sentir a aprendizagem. Este facto vai de encontro ao parecer de Marton (1997) que refere que as categorias de descrição correspondem a diferentes maneiras de experienciar um mesmo fenómeno.

Parte A
---------

**I Porquê o “Aprender”?****1. Circunscrevendo o problema...**

Tarefa difícil. Quase tudo em Psicologia, desde que referente ao ser humano e sobretudo à criança em desenvolvimento, desperta-me interesse. Várias possibilidades de temas foram surgindo à medida que líamos na diagonal alguns livros e textos avulsos. Era necessário decidirmo-nos por algo que nos motivasse e fosse importante, não só para o avanço da Psicologia Educacional e para nós próprios, mas também para os eventuais leitores. Sobretudo, era preciso que o tema fosse “realista e manejável” (Hill & Hill A., 2002, p.23). Inicialmente, sentimo-nos impulsionados a ser demasiado ambiciosos, mas havia que enfrentar “vários constrangimentos práticos”, referidos pelos autores, tais como o tempo, o acesso à literatura, o acesso aos dados e o conhecimento prévio sobre o tema.

Sentimos que as questões em torno do aprender eram interessantes e úteis à investigação e à nossa prática profissional. Era preciso, também, que os nossos projectos e os objectivos que nos propusémos estivessem ao alcance das nossas reais capacidades de trabalho.

Começámos por formular várias questões no âmbito da aprendizagem e da motivação, no sentido de descobrir uma que nos despertasse maior curiosidade. Depois de várias possibilidades, decidimo-nos pelas seguintes: (1) Qual o significado do aprender para alunos do 5.º ano de escolaridade e respectivos pais? (2) Como conceptualizam as crianças e os adultos a aprendizagem? Estas duas questões conjugam não só o nosso interesse em estudar simultaneamente a perspectiva de alunos e de pais acerca de um mesmo fenómeno, mas também a possibilidade de compreender o modo como os alunos do 5.º ano de escolaridade experienciam a transição escolar do primeiro para o segundo ciclo. Destas

questões, surgiu o tema geral que designámos por “Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade”, e para o qual, posteriormente, acrescentámos o título “Sentir e construir o Aprender”.

Sintetizando, o tema desta tese advém de três aspectos fundamentais: (1) preocuparmo-nos em trabalhar com pais sobre aspectos relativos a contexto educativos; (2) constataremos desmotivação nos alunos face a tarefas específicas da aprendizagem escolar numa transição escolar significativa como é a passagem do primeiro para o segundo ciclo; (3) concebermos, nós próprios, a vida como uma aprendizagem contínua e personalizada. Assim, pareceu-nos pertinente tentar conhecer e compreender as concepções dos próprios alunos e dos pais relativas ao fenómeno aprender.

## **2. Objectivos**

Delimitado o tema a estudar, são vários os objectivos deste trabalho: (1) mapear as conceptualizações de alunos e pais sobre o aprender, considerando a totalidade da amostra; (2) mapear as conceptualizações dos alunos do 5.º ano de escolaridade sobre o fenómeno Aprender; (3) mapear as conceptualizações dos pais dos alunos do 5.º ano de escolaridade a respeito da aprendizagem; (4) averiguar comunalidades e diferenças nas conceptualizações de alunos e respectivos encarregados e educação acerca da aprendizagem; (5) discutir propostas de intervenções em contextos educativos a partir dos dados analisados.

## **II Que dizer acerca do Aprender sob os olhares da literatura?**

### **1. Intróito**

Este capítulo procura analisar, numa perspectiva histórica, o que tem sido a investigação acerca do fenómeno que decidimos estudar. Temos a certeza que

ficará muito por dizer, mas a nossa preocupação é apresentar o essencial dos conceitos e marcos teóricos que constituem os pilares deste trabalho.

Na Psicologia da Educação algumas questões sobre o aprender têm sido alvo de pesquisas. Marton, (1981), por exemplo, tentou compreender *Porque é que alguns alunos são mais bem sucedidos do que outros na escola?* Saljö (citado por Marton, 1981), por sua vez, formulou e tentou encontrar resposta para: *O que é que as pessoas pensam acerca do porquê de algumas crianças serem mais bem sucedidas na escola do que outras?* Algumas das suas respostas a estas questões enquadram-se no estudo das concepções das pessoas acerca da realidade.

No entanto, a questão mais ampla a que a investigação tem tentado responder é: *Como conceptualizam os alunos e os professores o aprender?*

## **2. Construtivismo como construção de significados**

A ideia principal do construtivismo considera o sujeito como agente “activo”, (Parkins *in* Marton *et al*, 1997), na interpretação contínua que faz do ambiente que o rodeia e da sua experiência. Mais do que adquirir conhecimentos, o sujeito constrói o seu conhecimento a partir da sua experiência anterior. O aprender surge, assim, como *construção de significados*, construção essa que é pessoal e activa por parte do sujeito, mediante um processo de reflexão e de abstração muito mais complexo do que a simples associação estímulo-resposta. Carl Rogers, em 1969 (*in* Marton *et al*, 1997), terá sido um dos primeiros autores a falar de uma construção individual do conhecimento, reconhecendo as emoções como parte essencial da aprendizagem humana.

Enquadramo-nos numa perspectiva cognitivista, contextualizada nas investigações decorridas nas décadas de setenta e oitenta, do século XX. As pesquisas de Marton e colaboradores dedicaram-se às mudanças ocorridas na forma como os alunos lidavam com a aprendizagem em função das suas experiências diferenciadas sobre o mundo, e consideraram que os sujeitos construíam significados a partir da sua própria experiência de aprender.



Terá sido Piaget um dos principais defensores da aprendizagem como construção de significados (Almeida, 1993). A aprendizagem passa, então, a ser definida por Wertheimer, Bartlett, Piaget e Vigotsky, pela metáfora do aprender como *construção de significados*, tida como “uma relação interactiva entre as experiências das pessoas, os seus constructos e a informação e ideias que lhes são disponibilizadas” (Grácio, 2002, p.29), pela qual os sujeitos constroem a sua compreensão do mundo onde vivem.

Como refere Rosário (2002, p.14), “o aprendido pelos alunos é fruto de uma construção individual”, para a qual concorrem conceitos, crenças, representações e conhecimentos que o sujeito construiu ao longo das suas experiências (Ausubel *et al*, 1978; Rosário, 1998). Neste sentido, o aluno é tido como importante, tendo um papel activo na aprendizagem ao constituir “o verdadeiro actor do processo, uma vez que, as novas aprendizagens só serão possíveis a partir das crenças, representações e conhecimentos que este construa” (Rosário, 2002, p.14). Daqui, facilmente se compreende que as concepções, tidas como crenças, têm um impacto significativo na aprendizagem, isto é, na forma como o sujeito se envolverá no processo da mesma aprendizagem.

Numa perspectiva construtivista é, pois, necessário atender aos significados construídos pelas crianças acerca do aprender, de um modo geral e particular, no que se refere aos possíveis conteúdos a aprender. Recordamos o que dizem Marton, Hounsell e Entwistle (1997) acerca da visão central do construtivismo, que é a noção do sujeito enquanto activo, envolvendo-se e fazendo interpretações acerca das coisas e do que experiencia. Contudo, “o que os alunos constroem, a partir de uma situação concreta de aprendizagem, depende das suas motivações e intenções, do que já sabem e de como mobilizam esses conhecimentos anteriores para aprender” (Carvalho, 2002, p.11).

Encontrámos referenciado na literatura que, para além de um *individual constructivism*<sup>2</sup>, entendendo-se como uma construção pessoal de significados, (Cobb, 1994 citado por Marton & Booth, 1997), onde está enfatizado o papel activo do aprendiz na aprendizagem, há também um *social constructivism*<sup>3</sup>, que enfatiza a importância das práticas culturais, linguagem e outras pessoas no adquirir de conhecimento.

Temos, pois, que atender, por um lado, à existência de um construtivismo psicológico e, por outro, à existência de um construtivismo social que considera o desenvolvimento humano baseado num contexto sociocultural. Sem dúvida, se pensarmos num contexto específico de ensino-aprendizagem escolar, o envolvimento do sujeito na aprendizagem engloba simultaneamente a construção do conhecimento pelo próprio sujeito como também a influência de intervenientes exteriores. Assim, “os alunos constroem um significado mais ou menos consciente acerca dos conteúdos escolares veiculados na sala de aula, mas é necessário que o professor intervenha para alcançar um nível superior e mais relevante culturalmente” (Rosário, 1995, p.vii)

Facilmente se compreende a interferência dos significados culturais na construção de significados individuais, onde, por exemplo, todos os educadores (professores e família) assumem um papel mediador entre a criança e a cultura. “No entanto, por muito empenhados que os educadores estejam na transmissão e negociação de conteúdos e significados, se o educando não estiver disponível para aprender, é impossível que a aprendizagem ocorra, pelo menos de uma forma significativa e profunda” (Rosário, 2002, p.15), o que traduz a ideia de que o sujeito aprende através de um processo activo, por ele construído, e nunca passivo.

Progressivamente, e de um modo crescente, o construtivismo está presente na forma como se concebe o conhecimento. Marton e colaboradores (1997), referindo-

---

<sup>2</sup> construtivismo individual

<sup>3</sup> construtivismo social

se à aprendizagem escolar, concebem o conhecimento como construído dentro do aluno, não dependendo apenas da instrução exercida pelos professores.

Resumindo, podemos afirmar que a aprendizagem, numa perspectiva construtivista, é encarada como uma procura de significado contínua mediante a qual o sujeito, mais do que memorizar informação avulsa, constroi o seu próprio conhecimento a partir dos seus conhecimentos prévios num determinado contexto de aprendizagem. Assim, parafraseando Bourdieu (1971), o sujeito constroi o conhecimento a partir do que já conhece dentro de um determinado contexto onde ocorre a aprendizagem, influenciado pela cultura, linguagem, política e história. Assim sendo, podemos dizer que aprender é simultaneamente um processo individual e social.

### **3. Abordagens à aprendizagem**

O conceito de Abordagem à Aprendizagem<sup>4</sup> apresenta significados diferentes de acordo com os autores considerados. Por exemplo, inicialmente, em Marton, (1976), e Biggs (1993), a Abordagem à Aprendizagem era tida como os processos adoptados na realização de tarefas escolares específicas que determinavam o resultado final da aprendizagem. Para Entwistle e Ramsden (1983), Schmeck e colaboradores (1991) e Weinstein e colegas (1981), o conceito de Abordagem à Aprendizagem corresponde à predisposição dos estudantes para adoptar um conjunto de processos cognitivos quando lidam com as tarefas de aprendizagem.

Parece correcto afirmar que o conceito de Abordagem à Aprendizagem corresponde ao aspecto processual do fenómeno aprender, o qual resulta das concepções dos alunos sobre as tarefas à aprendizagem.

São conhecidos dois tipos de estudos relativos às abordagens à aprendizagem. Um primeiro baseado na Teoria do Processamento da Informação (ênfase na aprendizagem como ocorrendo dentro do sujeito) e as Abordagens dos alunos à

---

<sup>4</sup> Approach to learning

Aprendizagem (modelo SAL que considera que a aprendizagem ocorre dentro de um contexto de ensino / aprendizagem – ver ponto 4). Melhor dizendo, o próprio conceito de abordagem à aprendizagem serviu de origem à constituição do corpo teórico da Teoria da Abordagem dos Alunos à Aprendizagem (Carvalho, 2002), mais conhecida pelo modelo SAL, o qual se tem desenvolvido mediante estudos fenomenográficos e estudos no âmbito da teoria dos sistemas numa linha construtivista.

Marton, Hounsell e Entwistle (1997), preocuparam-se em estudar o modo como os estudantes aprendem, interessando-se por averiguar a qualidade daquilo que aprendem, qualidade essa que era analisada na relação entre o aluno e uma determinada tarefa de aprendizagem. A este propósito, os autores, ao estudar a forma como os alunos abordavam uma tarefa específica de leitura, referem a distinção entre uma abordagem profunda à aprendizagem<sup>5</sup> e uma abordagem superficial<sup>6</sup>. O conceito de abordagem à aprendizagem corresponde, pois, a um dos dois níveis de processamento de informação em separado ou em simultâneo: um superficial e outro profundo.

Os dois tipos de processamento, acima referidos, poderão significar tipos de aprendizagem distintas. Nesta linha de pensamento, Ausubel e colaboradores, em 1978, tinham já considerado a existência de uma aprendizagem significativa *versus* aprendizagem mecânica. E a aprendizagem significativa seria facilitada por uma abordagem profunda da tarefa.

Mediante investigações “fenomenográficas” ocorridas nos anos setenta, do século XX, alguns autores tentaram averiguar diferenças qualitativas entre os estudantes no que respeita aos processos e resultados da aprendizagem. Neste sentido, os resultados de vários estudos (Marton, 1975, Marton & Säljö, 1976; Säljö, 1975), a partir dos auto-relatos dos sujeitos sobre a forma como tinham executado determinada tarefa (leitura e interpretação de um texto) que lhes foi proposta no

---

<sup>5</sup> deep approach to learning

<sup>6</sup> surface approach

âmbito da pesquisa, apontaram dois níveis de processamento da informação: um superficial, outro profundo.

Nesses estudos, os sujeitos eram convidados a ler um texto académico que, posteriormente, teriam de interpretar. Os resultados, depois de analisadas as respostas dos sujeitos, mostraram que os alunos empregavam um nível de processamento específico traduzido por uma abordagem superficial / abordagem profunda.

Na *abordagem superficial* (Marton & Booth, 1996), o sujeito presta atenção a características superficiais do texto (ex: os sujeitos foram convidados num dos estudos realizados a ler um artigo de um jornal), sugerindo uma concepção de aprendizagem reprodutiva do material de aprendizagem traduzida na preocupação em memorizar a informação que julgam ser importante (não relacionando os assuntos), para reproduzir nos testes.

Na *abordagem profunda*, Marton e Booth (1996) referem que o aluno está atento ao conteúdo do texto / material de aprendizagem, efectuando uma interpretação personalizada do texto lido, orientando-se para a compreensão da mensagem do autor / material a estudar. Marton e Säljö (1976) consideraram que os estudantes que adoptam uma abordagem profunda atribuíam um significado pessoal à informação, mostrando-se motivados intrinsecamente.

Carvalho (2002), na investigação que efectuou sobre as abordagens à aprendizagem e as abordagens ao ensino, verificou que existe uma “associação significativa entre a adopção de determinada abordagem à aprendizagem e os resultados escolares dos alunos” (p.265), evidenciando-se, mais uma vez, que os alunos que adoptam uma abordagem profunda no seu estudo pessoal obtêm melhores resultados escolares. A autora constatou também, no que respeita à adopção de uma abordagem profunda ao estudo, um decréscimo entre os alunos do 5.º ano e os do 9º ano de escolaridade.

Fransson (1997), verificou que o baixo interesse pela matéria a estudar, ou a baixa percepção da sua relevância, está associada a uma abordagem superficial. Pelo contrário, o interesse que o aluno sente pelo assunto a analisar está relacionado com a adopção de uma abordagem profunda.

Na abordagem profunda, os autores consideram que existe uma tentativa de reconstrução do conhecimento de uma forma compreensiva, enquanto que na abordagem superficial consideram que os sujeitos se limitam à reprodução da informação. Contudo, os estudantes podem adoptar diferentes abordagens conforme a tarefa ou o contexto em causa.

Para os autores será a adopção de uma abordagem profunda que mais facilitará o sucesso académico. No entanto, os estudos existentes também explicam que os alunos podem adoptar quer um processamento superficial, quer um processamento profundo, conforme a percepção que têm da carga curricular e dos métodos de avaliação utilizados pelos professores, independentemente dos objectivos do sujeito face à tarefa.

Biggs (1988), ao tentar descrever os alunos que adoptam uma abordagem superficial *versus* profunda à aprendizagem, verificou que os alunos que adoptam uma abordagem superficial apresentam uma motivação extrínseca, em que os objectivos são instrumentais: entrar num curso superior, “passar de ano”, etc. Contrariamente, os alunos que adoptam uma abordagem profunda estão motivados intrinsecamente, interessando-se mais facilmente por aprofundar os conteúdos a aprender. Para estes últimos, a aprendizagem é sobretudo um processo activo de procura de significado e de interpretação pessoal da informação a que têm acesso.

A utilização de questionários numa análise quantitativa do modelo SAL (Biggs, 1993), permitiu identificar três abordagens à aprendizagem: *Profunda* (orientada para o significado; *Superficial* (orientada para a reprodução) e *Estratégica*, também designada de Alto rendimento (orientada para o sucesso). A investigação mostra que os sujeitos que adoptam uma abordagem estratégica procuram resultados escolares elevados. Neste tipo de abordagem, são comuns estratégias que façam apelo a uma memorização mecânica dos factos. Contudo, para o mesmo autor, a

aprendizagem por repetição e memorização pode ser apropriada para determinadas tarefas, pelo que o seu uso, só por si, pode não significar que o aluno esteja a adoptar uma abordagem superficial.

No que respeita à abordagem profunda, esta está associada ao interesse do aluno face a uma tarefa pelo que a estratégia consiste na máxima compreensão do assunto dessa mesma actividade.

O conhecimento dos diferentes modos de o aluno se relacionar com a aprendizagem permite compreender que existem alunos que aprendem com mais facilidade do que outros. Este facto parece ser explicado, segundo Marton e Säljö (1984), pela relação entre os níveis de processamento e os resultados da aprendizagem.

Se recordarmos o que referimos em páginas anteriores, facilmente nos damos conta de que falar das abordagens à aprendizagem é falar dos aspectos processuais do aprender, logo, considerar as variáveis *processo* do modelo 3P (Presságio, Processo, Produto), adotado por Biggs (1993). Segundo este autor, todas as variáveis do modelo funcionam interdependentes umas das outras, de tal modo que as variáveis *processo* influenciam as abordagens à aprendizagem, as quais, por sua vez, condicionam os resultados da aprendizagem.

#### **4. Modelos e linhas de investigação**

Como já referimos, o conceito de abordagem à aprendizagem (ponto 3), está na base da constituição do corpo teórico do modelo que serviu de base ao nosso trabalho, isto é, o modelo SAL, o qual tentaremos apresentar e descrever neste ponto.

Dos vários modelos utilizados na investigação educacional, a literatura refere com frequência o modelo SAL (*Students Approaches to Learning*<sup>7</sup>).

---

<sup>7</sup> Abordagens dos alunos à aprendizagem

Trata-se de um modelo através do qual se tem tentado estudar as abordagens dos alunos à aprendizagem a partir da sua própria perspectiva, considerando os contextos em que a aprendizagem ocorre. Este tipo de abordagem tem sido designado por abordagem centrada no aluno. Assim, o modelo SAL procura averiguar diferenças individuais, a partir de análises qualitativas dos auto-relatos dos estudantes. Segundo Entwistle (1990), este modelo pretende estudar a aprendizagem a partir dos contextos em que ela ocorre, bem como a diversidade dos processos que daí podem emergir.

O modelo SAL está associado a um tipo de investigação centrada no aluno, onde se considera que a aprendizagem ocorre dentro de um contexto de ensino / aprendizagem, ao contrário do modelo do processamento de informação, que via a aprendizagem como ocorrendo dentro do estudante (Grácio, 2002).

Como breve apontamento relativo ao enquadramento teórico do modelo SAL referimos Biggs (1994), que aponta quatro referências ou marcos teóricos da Investigação Centrada no Aluno: uma primeira *centrada na personalidade*, uma segunda correspondente ao *processamento de informação*, uma terceira designada por *fenomenografia* e uma quarta correspondente à *teoria dos sistemas*.

Quanto ao marco centrado *na personalidade*, em 1976, Kolb considerou a existência de características estáveis de personalidade que são activadas face a tarefas ou situações concretas, tais como a existência de estilos de aprendizagem e estilos cognitivos diferenciados.

A segunda referência teórica corresponde ao *processamento de informação* onde, numa primeira linha teórica, a aprendizagem é vista como ocorrendo dentro do aluno (Dyne *et al*, 1994) para a qual concorrem aspectos cognitivos, negligenciando-se os aspectos emocionais, motivacionais e o papel do contexto de aprendizagem. Posteriormente, numa segunda linha teórica, denominada SAL ou Abordagens dos Alunos à Aprendizagem, a aprendizagem é entendida como ocorrendo dentro de um contexto ensino-aprendizagem.



O terceiro marco teórico designa-se como *fenomenográfico* (desenvolvido no ponto 6) de onde fazem parte os trabalhos em que foram pioneiros Marton e Säljö (1976), nos quais é considerada a perspectiva dos sujeitos. O objectivo da investigação fenomenográfica é saber como as pessoas experienciam o mundo em que vivem, ou como elas experienciam a aprendizagem. Na fenomenografia<sup>8</sup> é tida a ideia da existência de uma relação entre a pessoa e o fenómeno experienciado.

O quarto, e último marco teórico, corresponde à *teoria dos sistemas* que valoriza a influência do contexto de aprendizagem na própria aprendizagem, considerando a existência de diferentes sistemas a ter em conta no processo de ensino-aprendizagem: *sistema aluno*, que corresponde aos factores cognitivos, afectivos e a percepção dos fenómenos experienciados; *sistema sala de aula*, que compreende a interacção entre as experiências prévias, as características dos alunos e o contexto de ensino-aprendizagem; *sistema instituição* correspondente, de um modo global, às políticas educativas e desenhos curriculares e *sistema comunidade*, que impõe directrizes e limitações educativas com repercussões directas no subsistema sala de aula (Carvalho, 2002).

É na teoria dos sistemas que se enquadram, por exemplo, as pesquisas desenvolvidas por Biggs (1993), que adaptou o modelo Presságio, Processo e Produto ou modelo 3P, considerando a perspectiva do aluno no processo ensino-aprendizagem e de Entwistle e Ramsden (1983), a partir da utilização de questionários que visavam averiguar as diferentes formas dos estudantes enfrentarem a aprendizagem e o estudo.

Para Biggs (1993), a investigação centrada na aprendizagem tem de se basear no processamento de informação e na teoria das Abordagens dos Alunos à Aprendizagem, isto é, considera-se importante tanto a ideia da aprendizagem como ocorrendo dentro do sujeito, como a ideia de que a aprendizagem ocorre dentro dos contextos específicos de ensino-aprendizagem. Como afirma Grácio (2002, p.42) “enquanto as linhas de investigação anteriores à SAL tendiam a usar

---

<sup>8</sup> Phenomenography

conceitos construídos na psicologia e sociologia para explicar as diferenças individuais nas aquisições dos estudantes, esta nova linha de pesquisa desenvolve um conjunto de conceitos que se baseiam e têm a sua origem nas experiências dos próprios sujeitos (alunos e / ou professores)".

Nas metodologias usadas para concretizar os objectivos do modelo SAL, verificamos duas linhas de investigação: uma, adoptando uma perspectiva fenomenográfica qualitativa, tenta averiguar a forma como o aluno lida com uma tarefa escolar específica (Marton e Säljö); outra, adopta uma perspectiva quantitativa. São exemplo desta última, os trabalhos de Biggs na Austrália, e de Entwistle no Reino Unido, os quais tentaram descrever os modos como os alunos lidavam com a sua aprendizagem e com o estudo em geral. Foi a partir da perspectiva quantitativa que alguns autores (Biggs, 1987; Schmeck, 1988; Entwistle & Ramsden, 1983) desenvolveram estudos no sentido de conhecerem as estratégias de estudo que os alunos utilizam.

Dos quatro marcos teóricos, acima referidos, destacamos o referencial fenomenográfico, porque, apesar de na literatura aparecer associado a metodologias qualitativas e quantitativas, encontramos, com frequência na literatura, estudos que utilizaram, de entre as metodologias qualitativas, a fenomenografia como sendo "a face qualitativa da linha teórica SAL" (Grácio, 2002).

A fenomenografia possibilitava aceder e analisar as ideias e os significados dos sujeitos sobre diversos fenómenos, quer do mundo, em geral, quer da aprendizagem académica, em particular.

Em 1976, Marton e Säljö realizaram um estudo que constituiu um marco histórico. Nele, os autores concluem que para se compreender os processos inerentes à aprendizagem é necessário realizarem-se investigações de segunda ordem. Marton e Säljö seguiram uma *investigação de segunda ordem*, adoptando a perspectiva dos alunos, estudando a forma como estes abordavam a aprendizagem a partir da leitura específica de um texto que lhes era apresentado.

Surge, neste âmbito, o conceito de *abordagem à aprendizagem*, o qual viria a dar origem à concepção da Teoria da Abordagem dos Alunos à Aprendizagem.

Progressivamente, o modelo SAL, desenvolveu-se, portanto, em duas direcções, surgindo investigações fenomenográficas (qualitativas) e investigações no âmbito da Teoria dos Sistemas numa linha construtivista (quantitativas). Nestas últimas, como acima referimos, incluem-se os trabalhos desenvolvidos por Entwistle, no Reino Unido, e por Biggs, na Austrália (Barca *et al*, 1997; Biggs, 1993; Entwistle, 1997).

Numa abordagem da aprendizagem centrada no aluno, Marton (1986), definiu a investigação fenomenográfica como sendo um referencial de investigação para mapear qualitativamente as diferentes formas pelas quais as pessoas experienciam, conceptualizam, percebem e compreendem vários aspectos do fenómeno e do mundo envolvente.

No que se relaciona com a pesquisa educacional sobre a aprendizagem, esta tem usado diferentes perspectivas e metodologias tendo valorizado progressivamente aquelas que eram aplicadas para tentar descrever as experiências dos estudantes (Entwistle, 1984).

No final da década de noventa do século XX, Marton e Booth (1996, 1997), consideraram que, através do referencial fenomenográfico, é possível conhecer a forma de agir dos alunos em função das percepções que previamente eles mesmos constroem das situações educativas. Daqui, podemos formular a seguinte questão: Como operar objectivamente mudanças nos contextos socio-educativos, se a atitude dos sujeitos depende em boa parte das suas concepções acerca das situações? Em parte, Ramsden (1984) e Barca e colaboradores (1997) responderam a esta questão ao atender às percepções pessoais dos sujeitos acerca do que fazem nos contextos sociais e educativos.

Em síntese, numa abordagem centrada no aluno, podemos dizer que o modelo SAL ou *Student Approaches to Learning* tem fundamentalmente quatro propósitos:

- pretender estudar a aprendizagem a partir da perspectiva dos estudantes;
- recorrer, quer a metodologias qualitativas, como por exemplo os trabalhos fenomenográficos de Marton e Säljö (1976), quer a metodologias quantitativas, como é o caso dos estudos de Entwistle (1990) e Biggs (1993) para estudar as componentes intervenientes nos resultados escolares, bem como as diferenças nas abordagens à aprendizagem;
- procurar diferenças individuais a partir da descrição que os estudantes fazem do seu processo de ensino-aprendizagem, considerando variáveis pessoais e contextuais;
- tentar explorar o significado da aprendizagem tal como é entendida pelos sujeitos.

## **5. Concepções e experiências de aprendizagem**

Na sequência dos pontos anteriores, as concepções são experiências de aprendizagem que parecem resultar de uma relação estreita entre o sujeito e um determinado fenómeno. Constataremos, neste ponto, que tais experiências estão associadas às concepções que os sujeitos elaboram dos fenómenos por eles experienciados.

### **5.1. Em busca de uma definição**

As concepções e experiências de aprendizagem começaram por ser estudadas num contexto educacional, mas, rapidamente, surgiram estudos sobre as concepções dos sujeitos em vários domínios: concepções sobre o poder político (Theman, 1983), sobre a morte (Wenestam, 1984), etc.

O conceito de Concepção de Aprendizagem surgiu pela primeira vez com Säljö em 1979, ao estudar as concepções de aprendizagem. Para o efeito, pediu a um grupo de sujeitos que respondessem à questão: *O que é que significa para si aprender?* A análise das respostas transcritas permitiu a Säljö encontrar cinco

concepções de aprendizagem diferentes. Posteriormente, surgiram outros estudos realizados por vários autores (ver ponto 5.2.), os quais, com o recurso a metodologias fenomenográficas, identificaram várias concepções de aprendizagem. Tais concepções traduzem o que significa para os sujeitos aprender a partir das suas experiências pessoais anteriores.

Marton e Booth (1997), definiram concepções de aprendizagem como tratando-se de formas diferenciadas dos sujeitos exprimirem os seus pensamentos acerca da aprendizagem, quer em relação a si próprios, quer aos seus progressos. Na opinião dos autores, a um nível mais restrito, numa situação concreta de aprendizagem, é a combinação entre a experiência e a percepção dessa experiência que importa atender, de modo a compreendermos essa mesma aprendizagem.

Segundo Marton e Booth (1997, p.83), na nossa concepção de aprendizagem, “não podemos separar a nossa compreensão da situação e a nossa compreensão do fenómeno”. Os autores acrescentam que não só a nossa experiência da situação é moldada pelo fenómeno, pela forma como o experienciamos, mas também, a nossa experiência do fenómeno é modificada, transformada e desenvolvida pelas situações que experienciamos. No seguimento deste pensamento, os autores supracitados referem, distinguindo que, quando os alunos aprendem algo, existe um tema proposto a abordar e uma temática percebida pelos alunos. Isto significa que as emoções dos sujeitos também têm de ser consideradas na aprendizagem.

Marton e colaboradores (1993) referem que as concepções têm dois aspectos estruturais: um aspecto “o quê” e um aspecto “como”. Apesar de teoricamente interligados, a diferença entre os dois reside no facto de o primeiro (o quê) se referir ao fenómeno no que respeita à tentativa de o delimitar, e o segundo (*como*) à relação entre sujeito e fenómeno, isto é, à própria experiência.

Dado que somos pessoas diferentes umas das outras, aprendemos e experienciamos o mundo também diferentemente. Prosser e Trigwell (2000) vão

mais longe ao considerarem as concepções de aprendizagem como experiências prévias que se relacionam com a forma como os estudantes abordam o estudo de determinado assunto e, conseqüentemente, com a qualidade dos seus resultados de aprendizagem. Segundo os autores, os alunos que apresentam uma concepção prévia bem desenvolvida manifestam tendência para adoptar uma abordagem profunda, talvez por se sentirem mais capazes para aprender. Um estudo de Crawford e colaboradores (1994), com alunos de Matemática, mostrou que os alunos lidavam com a aprendizagem a partir das suas experiências prévias sobre o estudo de matérias parecidas.

Para Säljö (1982) e Dall'Alba (1992), as concepções dos alunos sobre o aprender são muito importantes para compreendermos a forma como eles experienciam o acto de aprender e, portanto, para a abordagem que adoptam face a uma tarefa específica de aprendizagem.

É sabido pelas recorrentes referências na literatura que os estudantes têm concepções distintas sobre o aprender (Marton & Säljö, 1976). As concepções, como forma personalizada de pensar e compreender algo, encontram-se, pois, na origem de diferentes abordagens a uma determinada tarefa, as quais, por sua vez, se relacionam com os resultados da aprendizagem. A este propósito encontramos na literatura estudos que possibilitam o conhecimento do que os alunos aprendem e quais as estratégias que utilizam nas abordagens que fazem ao estudo (Entwistle, 1991; Marton & Booth, 1996; Marton & Säljö, 1976; Ramsden, 1992).

O estudo sobre as ideias que as pessoas têm sobre o mundo corresponde a uma perspectiva de segunda ordem que parte da experiência dos próprios sujeitos, da percepção que eles têm da realidade. A perspectiva de primeira ordem, por sua vez, estuda os vários fenómenos da realidade, mas sem considerar o sentir do sujeito. Contudo, como refere Marton (1981), ambas as perspectivas são complementares no estudo das concepções e experiências sobre a aprendizagem. Mas é numa perspectiva fenomenográfica que o aprender é entendido como envolvimento individual, personalizado na aprendizagem.

Pramling (*in* Marton & Booth, 1997) realizou estudos que mostraram as concepções das crianças, entre os três e os oito anos de idade, sobre o que é aprender e como se aprende. Os resultados desses estudos sugerem que as crianças concebem o aprender como fazer e conhecer (exceptuando-se nesta última o grupo dos três anos, em que apenas as crianças dos oito anos possuem a ideia de que aprender é conhecer).

Realçamos, porque pertinente ao tema do nosso estudo, a conclusão a que Biggs (1998) chegou relativamente ao significado das concepções (entendidas como características dos sujeitos), que os sujeitos possuem sobre o aprender. O autor percebeu, então, que seriam as percepções dos alunos sobre uma determinada tarefa escolar que determinavam as abordagens à aprendizagem.

Como referimos anteriormente, o modelo de Biggs incluía, entre outras, as variáveis *presságio*. E são estas variáveis *presságio* que englobam as características dos alunos, entre elas, as concepções acerca das tarefas académicas.

Reveste-se de grande interesse o estudo das concepções de aprendizagem, na medida em que várias investigações, a partir do ponto de vista dos sujeitos, têm mostrado que na base das abordagens à aprendizagem existem concepções prévias distintas sobre o aprender.

Quer as concepções sobre o aprender, quer as concepções sobre a informação a ser aprendida, constituem eventuais factores limitativos da abordagem dos alunos à aprendizagem (Prosser & Trigweel, 2000).

## 5.2. Estudos

Dos estudos existentes, podemos considerar os realizados recentemente em Portugal e os reconhecidos internacionalmente.

Como já referimos, existem dois estudos portugueses em torno do fenómeno aprender enquadrados na linha SAL, ambos concluídos em 2002. O de Isabel Carvalho sobre as abordagens à aprendizagem (de alunos do segundo e terceiro ciclos) e abordagens ao ensino: E o de Luísa Grácio, que estudou as concepções do aprender em alunos de diferentes graus de ensino, correspondentes a anos de transição escolar (9.º ano, 12.º ano e 4.º ano do ensino superior), na ausência da realização de tarefas académicas específicas. Grácio partiu do princípio de que as verbalizações dos estudantes sobre a aprendizagem reflectem o modo como a experienciam e lhe atribuem significado.

Resumidamente, Isabel Carvalho, ao procurar avaliar a forma como os alunos dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico abordam a aprendizagem, identificou dois tipos de abordagem: uma abordagem profunda e uma abordagem superficial. Os resultados sugerem que a opção dos alunos por uma abordagem profunda à aprendizagem está associada a bons resultados escolares. A autora constatou também o impacto das percepções dos alunos sobre o contexto ensino / aprendizagem no comportamento dos mesmos face ao estudo. Carvalho (2002) verificou ainda que “no 5.º ano, os alunos apresentam médias elevadas no que toca a abordagem profunda, que vão decrescendo de forma gradual até ao 9.º ano de escolaridade” (p.265). As concepções de aprendizagem, quer relacionadas com um contexto geral de vida, quer com as aprendizagens realizadas na escola, sugerem que futuras investigações se devem debruçar nas semelhanças e diferenças de tais concepções, de modo a facilitar a articulação entre os dois contextos de aprendizagem.

Carvalho (2002) identificou ainda uma *relação entre as abordagens dos professores ao ensino e as abordagens dos alunos à aprendizagem* e concluiu que tanto os estudantes como os professores apresentam diferentes percepções da aprendizagem, as quais se traduzem em variações que se relacionam com diferentes resultados da aprendizagem.

Grácio (2002), por sua vez, verificou que os discursos dos estudantes sobre a aprendizagem referem as suas diferentes componentes mesmo quando lhes são



---

Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

---

colocadas questões direccionadas para um aspecto particular do fenómeno aprender. A autora sugere que a conceptualização global da aprendizagem é formada por uma espécie de “rede” de aspectos referentes ao fenómeno aprender que, apesar de diferenciados, se encontram interligados entre si.

Da análise dos dados que recolheu, Grácio identificou cinco aspectos do fenómeno aprender: um aspecto *Quê*, constituído pelas concepções relacionadas com a questão colocada; um aspecto *Como*, constituído por concepções relativas ao processo de aprendizagem (características ou descrição de formas como ocorre); um aspecto *Conteúdos*, constituído por concepções relativas àquilo que se aprende; um aspecto *Função*, constituído por concepções sobre as funções que a aprendizagem cumpre e um aspecto *Valor*, constituído por concepções sobre a importância ou utilidade da aprendizagem.

Quanto aos estudos de referência internacional, numa perspectiva fenomenográfica, Saljö, em 1979 (*in* Marton, Hounsell, & Entwistle, 1997), perguntou a um grupo de adultos o que significava para eles aprender e encontrou na análise qualitativa das respostas transcritas, cinco concepções qualitativamente diferentes: (1) aprender como aumento quantitativo do conhecimento, (2) aprender como memorização, (3) aprender como aquisição de factos e procedimentos que podem ser aplicados, (4) aprender como abstracção do significado e (5) aprender como processo interpretativo com vista a compreender a realidade.

Posteriormente em 1993, Marton e colegas (1997) repararam que nos sujeitos que entrevistaram, a aprendizagem era vista como: (1) aumento do próprio conhecimento, (2) memorização e reprodução, (3) aplicação, (4) compreensão, (5) ver as coisas de forma diferente / compreensão da realidade e (6) mudar como pessoa. Esta última categoria correspondeu ao contributo de Marton para a investigação das concepções de aprendizagem ao acrescentar a descoberta de uma sexta categoria. Marton encontrou esta categoria apenas nos estudantes mais velhos que observou e somente nos que verificou a quinta categoria.

As categorias um, dois e três pressupõe considerar-se a aprendizagem como reprodução de conhecimentos. As categorias quatro, cinco e seis possibilitam conceber o aprender como uma procura de significado ( Marton, Dall’Alba & Beaty, 1993 ).

As categorias descritivas representam descrições abstractas das concepções (Svensson & Theman, 1983; Marton, 1981). Isto implica, no parecer dos autores, diferenciarmos os resultados da análise com os dados. No entanto, na opinião de Saljo (1996), as concepções dos sujeitos de um determinado fenómeno podem ser coerentemente descritas.

Marton e Booth (1997) referiram ainda a existência de uma estrutura hierárquica entre as categorias descritivas. E, deve-se a essa estrutura hierárquica o aumento progressivo de complexidade entre as categorias.

Durante a última década realizaram-se trabalhos no âmbito das concepções da aprendizagem com o intuito de estudar a existência de possíveis diferenças culturais. Em 1994, Akande e Watkins realizaram um estudo com estudantes nigerianos, dos catorze aos dezasseis anos, e encontraram quatro concepções de aprendizagem identificadas anteriormente por Marton e colaboradores em estudantes ingleses: (1) aprendizagem como aumento de conhecimentos, (2) aprendizagem como memorização e reprodução, (3) aprendizagem como aplicação e (4) aprendizagem como compreensão.

Acrescentamos, ainda, um estudo intercultural realizado por Purdie, Hattie e Douglas (1996), com estudantes australianos e japoneses entre os dezasseis e os dezoito anos de idade. Tal estudo permitiu identificar nove categorias de concepções de aprendizagem: (1) aprendizagem como aumento de conhecimentos, (2) aprendizagem como memorização, reprodução e estudo, (3) aprendizagem como um meio para um fim, (4) aprendizagem como compreensão, (5) aprendizagem como ver algo de forma diferente, (6) aprendizagem como realização pessoal, (7) aprendizagem como dever, (8) aprendizagem como um

processo não limitado pelo tempo ou contexto e (9) aprendizagem como desenvolvimento de competência social.

As primeiras seis categorias identificadas por Purdie, Hattie e Douglas (1996) são semelhantes às identificadas anteriormente por Marton, D’Allba e Beaty (1993). A sétima, oitava e nona categorias surgiram pela primeira vez no estudo de Purdie e colaboradores (1996).

## **6. Fenomenografia *versus* Fenomenologia**

A fenomenografia é tida como constituinte de um novo paradigma na investigação no campo da aprendizagem, o qual visa, no parecer de Marton (1986), mapear de forma qualitativa, as formas diferenciadas dos sujeitos experienciarem o mundo que os rodeia.

Servimo-nos das palavras de Marton e Booth (1997) para tentar explicar um conceito que nos ajudou a enquadrar os procedimentos utilizados neste trabalho. Grosso modo, estamos a referir-nos à possibilidade de abordar um determinado fenómeno a partir das diferentes formas manifestas pelos sujeitos em experienciá-lo e expressá-lo. Sendo assim, podemos dizer que a “fenomenografia focaliza-se na maneira de experienciar fenómenos diferentes, no modo de vê-los, de saber algo sobre eles e de ter capacidades / habilidades relacionadas com eles”<sup>12</sup> (Marton & Booth, 1997, p.117).

Portanto, a fenomenografia, segundo Marton e Booth (1997), pretende estudar simultaneamente o que é experienciado pelos sujeitos em relação a determinado fenómeno e como é que este último é experienciado.

Nos anos setenta do século XX, no âmbito dos estudos acerca das Abordagens dos alunos à Aprendizagem, foram desenvolvidas investigações qualitativas pelo

---

<sup>12</sup> “Phenomenography is focused on the ways of experiencing different phenomena, ways of seeing them, knowing about them, and having skills related to them”

Departamento de Psicologia da Universidade de Pittsburgh e pelo Departamento de Educação da Universidade de Göteborg na Suécia. Essas investigações, com origem num conjunto de estudos sobre a aprendizagem em estudantes universitários, tiveram como objectivo compreender os processos de aprendizagem (grau de compreensão que os alunos manifestavam acerca dos textos lidos e estudados), que não eram possíveis conhecer através de procedimentos meramente quantitativos. Neste contexto, a fenomenografia surgiu como reconhecida e valorizada na investigação educacional, como forma de ter acesso à perspectiva do aluno sobre o seu processo de aprendizagem.

Segundo Marton e Booth (1997), o referencial fenomenográfico considera que os alunos agem de acordo com as percepções que vão construindo das situações educativas e não em função dos dados “objectivos” de tais situações.

As investigações objectivas e quantitativas têm dado lugar a estudos qualitativos dotados de grande subjectividade, reconhecendo-se a importância do contexto no desenvolvimento das abordagens dos estudantes à aprendizagem (Ramsden, 1998).

Referindo-se à investigação fenomenográfica, Lucas (1998) considera que o objectivo deste tipo de investigação tem sido estudar o mundo na perspectiva dos estudantes. Säljö (1996) acrescenta a possibilidade de compreendermos o mundo como realidade experienciada e vivida pelos sujeitos. Neste sentido, a fenomenografia adopta uma postura interpretativa ao valorizar a experiência subjectiva dos sujeitos. Almeida e Freire (2000, p.98) acreditam, citando Simões, que actualmente está-se a retomar na Psicologia e na Educação as significações pessoais dos fenómenos, as suas representações, a natureza interactiva da sua construção e a necessidade de se colocar na perspectiva do outro como condição prévia ao conhecimento e à explicação do seu comportamento.

Progressivamente, os processos internos e as simbolizações têm conquistado espaço na investigação psicoeducacional. Fica, assim, reconhecido o facto de que as pessoas interagem em função dos significados que possuem das coisas e das pessoas, resultantes da interacção e interpretação do sujeito.

No âmbito da fenomenografia, há a distinguir uma perspectiva de primeira ordem e uma perspectiva de segunda ordem. A de primeira ordem atende à opinião do investigador resultante da sua análise, da sua observação sobre a realidade. A de segunda ordem considera a experiência do próprio sujeito acerca desse mesmo fenómeno, estudando o mundo através da experiência dos sujeitos (Marton & Booth, 1997).

Na área da Psicologia da Educação, são conhecidos dois tipos de estudo. Um, centra-se nas diferentes compreensões que os sujeitos têm acerca de conteúdos específicos, respectivas abordagens à tarefa de aprendizagem e forma de experienciar situações concretas. Giorgi (1986) refere, por exemplo, as investigações de Marton e Saljö que pretenderam compreender as diferenças entre uma aprendizagem mais e menos significativa (Giorgi, 1986), a partir de conteúdos de Matemática, Economia, Geografia, entre outras. Outro grupo de trabalhos estuda as ideias preconcebidas que os estudantes têm acerca do fenómeno com que lidam em situações específicas.

Existem estudos que apontam no sentido de que os alunos, como referem Marton e Booth (1997), actuam em consonância com as percepções por eles construídas acerca das suas experiências educativas.

Inicialmente, os estudos fenomenográficos de Marton e Säljö (1984) dedicaram-se à análise de textos de cariz académico. Esses estudos, realizados com alunos universitários, pretendiam averiguar o grau de compreensão que os sujeitos manifestavam sobre o conteúdo dos textos que lhes eram dados a ler.

Giorgi (1986) referiu que o termo “*phenomenography*” foi usado pela primeira vez por Marton para descrever investigações empíricas acerca da aprendizagem académica a partir do ponto de vista do estudante. Tais descrições eram efectuadas com o recurso à análise do conteúdo das entrevistas semi-estruturadas realizadas junto dos sujeitos.

Marton (1997) refere-se à experiência, ou melhor, às possíveis formas de os sujeitos experienciarem um fenómeno, como objecto de estudo da fenomenografia. Saljö (1996) chegou mesmo a considerar como linguagem científica a linguagem fenomenográfica, a qual visa estudar a realidade experienciada e vivida pelos sujeitos com o intuito de apreender a natureza experiencial dos fenómenos.

Na pesquisa fenomenográfica, os sujeitos são solicitados a responder a entrevistas semi-estruturadas caracterizadas por questões semi-abertas sobre o fenómeno que se pretende estudar. Posteriormente, as respostas são classificadas em categorias conceptuais com base nas similaridades e diferenças das mesmas. A análise das respostas dos sujeitos visa a focalização nas diferenças individuais (Grácio, 2002).

Na literatura, por vezes, têm surgido dificuldades na distinção entre fenomenografia e fenomenologia. São dois termos semanticamente muito próximos. Parece que o paradigma baseado numa perspectiva fenomenográfica é oriundo de uma filosofia baseada na fenomenologia e numa metodologia qualitativa.

Três dos princípios da fenomenologia “reforçam a pertinência e a necessidade de uma postura interpretativa dos comportamentos e fenómenos sociais” (Almeida & Freire, 2000, p.98), sendo: (1) primazia dada à experiência subjectiva como fonte de conhecimento, (2) estudo dos fenómenos a partir da perspectiva do outro ou respeitando os seus marcos de referência e (3) interesse em conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente.

A abordagem fenomenográfica é em tudo semelhante à abordagem fenomenológica (em que o objecto de estudo é o mundo tal como é experienciado pelas pessoas), exceptuando-se o facto de se centrar mais na descrição da aprendizagem escolar.

A fenomenologia tem como objecto de estudo a experiência dos sujeitos sobre o mundo, enquadrando-se numa perspectiva de segunda ordem, uma vez que vemos o mundo através do olhar dos sujeitos.

Várias críticas são feitas a este tipo de metodologias pela falta de objectividade e de rigor científico, contrariamente ao modelo clássico positivista. Mas actualmente considera-se existir um *continuum* entre o qualitativo e quantitativo (Milles & Huberman, 1984), ou seja, entre a investigação interpretativa e a investigação positivista.

Tentando sintetizar, quando nos referimos a uma investigação fenomenográfica, estamos a considerar a perspectiva dos sujeitos. O objectivo de tal investigação é saber como as pessoas experienciam o mundo em que vivem, ou como elas experienciam a aprendizagem, fazendo corresponder a experiência à concepção, percepção de determinado fenómeno. Daqui resulta a ideia da existência de uma relação entre a pessoa e o fenómeno experienciado. Segundo Marton (1981), as concepções que os sujeitos possuem sobre um determinado fenómeno são descritivas desse mesmo fenómeno.

Parte B
---------

**I Que processos e modos usámos para estudar o “Aprender?”**

**1. Apontamento inicial**

Apresentado o tema, as questões e os objectivos que nos orientaram, resta-nos recordar que pretendemos mapear as concepções emergentes dos discursos dos sujeitos constituintes da nossa amostra (considerando a amostra na sua totalidade e cada um dos grupos observados em separado), averiguando similaridades e diferenças nas concepções de alunos e pais acerca do fenómeno aprender.

Numa linha fenomenográfica, realizámos entrevistas semi-estruturadas que permitiram uma descrição de segunda ordem acerca das categorias descritivas das concepções que os sujeitos da nossa amostra têm sobre o aprender. Tentámos estudar o aprender através do olhar dos alunos e dos respectivos encarregados de educação.

Foi feito um pedido, oficializado por escrito, à Direcção de um colégio privado de Vila Nova de Gaia, no sentido de nos ser dada autorização para a realização das entrevistas com alunos e pais da sua comunidade educativa. Depois de nos ter sido cedida a autorização, enviámos uma circular aos pais dos alunos onde se explicava



a investigação pretendida, convidando-os a participar na mesma. As entrevistas decorreram durante os meses de Dezembro de 2003 e Janeiro de 2004.

Tal como em qualquer estudo fenomenográfico, a nossa amostra é ajustada à metodologia utilizada e os sujeitos foram escolhidos de uma população específica de acordo com algumas características (ano de escolaridade, aluno que frequenta pela primeira vez o 5.º ano, comparência nas entrevistas da díade Pais / filhos), que pretendíamos que os nossos sujeitos reunissem.

## **2. Metodologia**

Como referimos na introdução desta dissertação, seguimos uma metodologia qualitativa e quantitativa. Contudo, uma vez que não estamos preocupados com a generalização dos resultados, demos prioridade à análise qualitativa dos dados, com o intuito de facilitar e alargar uma interpretação compreensiva dos mesmos.

Numa perspectiva fenomenográfica, procedemos à recolha de dados, através da realização de entrevistas semi-estruturadas com um guião previamente elaborado.

### **2.1. Selecção e caracterização da Amostra**

Em relação à amostra, procurou-se que mais do que representativa de uma população, fosse constituída por sujeitos que voluntariamente quisessem participar no estudo e reunissem algumas características que foram referidas no ponto anterior.

Na medida em que nos interessava trabalhar com alunos que se encontrassem no 5.º ano de escolaridade, elaborámos uma circular dirigida a todos os encarregados de educação dos alunos a iniciar pela primeira vez o segundo ciclo (corresponde às três turmas do 5.º ano existentes no colégio onde realizámos o estudo).

Num primeiro momento, a circular foi lida em voz alta aos alunos no contexto turma, no final de uma aula. Tentou-se que o conteúdo da circular sensibilizasse pais e alunos para a investigação em curso. Foi referido também que a participação era voluntária e que nos interessava garantir a díade aluno / pais (pais / pai ou mãe), que todas as informações recolhidas seriam confidenciais e que o tempo médio previsto para cada entrevista era de cerca de trinta minutos para os alunos e uma hora para os pais.

Em resposta às circulares enviadas, muitos alunos e muitos pais mostraram-se interessados no estudo. Contudo, a dificuldade em conjugar horários de pais, psicóloga, e funcionamento da instituição, resultou numa amostra de dezanove alunos (7 rapazes e 12 raparigas), e vinte encarregados de educação (7 homens e 13 mulheres), como mostram os quadros números 1 e 2, respectivamente.

Quadro nº1 – Grupo dos Alunos: rapazes / raparigas

<b>Sexo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
raparigas	12	63%
rapazes	7	37%
<b>TOTAL</b>	19	100%

Apesar da boa receptividade ao estudo e disponibilidade para as entrevistas, a dificuldade esteve, ainda, em garantir a presença dos pais em casal na entrevista pela difícil articulação dos horários. Na circular dirigida aos encarregados de educação, tentou-se valorizar o envolvimento do casal nas entrevistas. No entanto, tal só foi possível num caso. Em todas as outras entrevistas compareceu o pai ou a mãe do aluno(a). Os pais estavam disponíveis em casal para a entrevista sobretudo depois do jantar ou aos fins-de-semana, o que não foi possível. Em alguns casos as entrevistas em casal não se realizaram devido a situações de dinâmica familiar complexa.

Quer no grupo dos alunos, quer no grupo dos pais, constatamos um desequilíbrio amostral entre os efectivos de cada sexo. Tal desequilíbrio entre o número de rapazes e de raparigas verifica-se em duas das três turmas do 5.º

## Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade

ano existentes no colégio, bem como na maior parte das turmas do 3.º ciclo e secundário (contrariamente ao que se verifica na infantil e 1.º ciclo onde há uma maior correspondência entre o número de ambos os sexos).

Quadro nº2 – Grupo dos Pais: homens / mulheres

Sexo	Frequência	Percentagem
Mulheres	13	65%
Homens	7	35%
<b>TOTAL</b>	20	100%

Considerando o grupo dos alunos, dois rapazes e duas raparigas tinham nove anos de idade, tendo os restantes quinze sujeitos dez anos na altura da realização das entrevistas. No que respeita ao grupo dos pais, as idades oscilavam entre os trinta e sete e os quarenta e nove anos de idade.

As actividades profissionais exercidas pelos pais eram muito diversificadas. Contudo, a maior parte dos sujeitos pertencia a quadros técnicos superiores (52,3%), com a excepção de uma mãe que referiu não exercer nenhuma actividade (“sou doméstica”) e uma outra que disse ser comerciante.

Verificámos, ainda, que se inscreveram mais raparigas no grupo dos alunos e mais mulheres no grupo dos pais.

### 2.2. Instrumentos e Procedimentos

A entrevista semi-estruturada com guião, previamente elaborado, foi o instrumento utilizado para a recolha de dados. O guião constava de cinco questões abertas (Quadro nº 3).

Quadro nº3 – Guião das entrevistas semi-estruturadas

1. O que é para ti / si Aprender?

Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

---

2. Como é que se pode Aprender?
3. Com quem costumás Aprender? / Com quem costuma o seu filho (a) Aprender?
4. O que te poderá ajudar a Aprender? / O que o (a) poderá ajudar a Aprender?
5. Que consequências tem na tua vida aquilo que se aprende? (Para que serve aquilo que tu aprendes?) / Que consequências tem na vida do seu filho (a) aquilo que ele (a) aprende? (Para que serve aquilo que o seu filho (a) aprende?)

Tivemos a preocupação de que as questões fossem de fácil compreensão para todos os sujeitos. Intencionalmente, tal como em estudos anteriores, formulámos perguntas que não fossem reenviadas especificamente para a aprendizagem académica.

As questões apresentadas no quadro nº3 surgem na sequência da literatura existente. Pretendemos, acima de tudo, tentar explorar os diferentes aspectos do aprender pelo que as questões tentaram ir de encontro às suas diferentes dimensões (apresentadas no quadro nº 4), a considerar: *Definição, Processo, com quem, O que é necessário e Função*.

Procedeu-se à reformulação da questão número cinco na sequência da dificuldade, que constatámos em entrevistas exploratórias, da sua compreensão e finalidade por parte dos alunos. Deste modo, a pergunta inicialmente formulada “*Que consequências tem na tua vida aquilo que se aprende? / Que consequências tem na vida do seu filho (a) aquilo que ele (a) aprende?*” foi reformulada do seguinte modo, de forma a simplificá-la: *Para que serve aquilo que o seu filho (a) aprende?*

À medida que os alunos e os encarregados de educação se íam inscrevendo para as entrevistas, procedeu-se à constituição da amostra para o nosso estudo. As entrevistas foram marcadas por ordem de inscrição e realizaram-se individualmente com cada um dos alunos e encarregados de educação inscritos, num total de trinta e oito entrevistas, tendo sido dezanove realizadas com alunos e

dezanove com os pais. Os alunos foram entrevistados durante as horas do almoço ou depois das aulas. Os encarregados de educação foram entrevistados ao fim da tarde. No início de cada entrevista, foi lembrado que os dados se destinavam a uma investigação no âmbito de uma tese de mestrado sobre as ideias dos alunos do 5.º ano e respectivos pais sobre o aprender, que não existiam respostas certas nem respostas erradas e que os dados que fornecessem seriam confidenciais. Depois de uma breve apresentação entre entrevistado(a) e entrevistadora (no caso dos alunos / pais novos no colégio que ainda não conhecessem a psicóloga), dava-se por iniciada a entrevista.

Tentámos realizar as entrevistas dos alunos e dos respectivos encarregados de educação mediado por um intervalo de tempo o mais pequeno possível. O objectivo desta medida foi evitar alguma interferência nas respostas dadas entre filho (a) / pais. Foi pedido a cada aluno para não comentar com os colegas e com os pais (sempre que a entrevista ao aluno se realizava antes das demais), as respostas que haviam dado na entrevista com o objectivo de minimizar a interferência e influência entre as respostas. De modo semelhante, sempre que a entrevista aos pais se realizava antes da entrevista do respectivo educando, também lhes era pedido para não comentar com os filhos as respostas dadas.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e submetidas a uma análise de discurso. Quanto ao ambiente, as entrevistas foram realizadas individualmente. Apenas a entrevista número quatro do grupo dos pais foi realizada em casal. Os dados foram obtidos na sala do Serviço de Psicologia do Colégio, exceptuando-se três entrevistas, que foram realizadas numa das salas de visitas do colégio.

Considerámos como variáveis, as concepções dos alunos do 5.º ano de escolaridade e respectivos encarregados de educação sobre o fenómeno aprender e as concepções de aprendizagem.

### **2.3. A decisão por uma análise de discurso**

Mais do que apresentar uma metodologia, trata-se de assumir um posicionamento teórico em alternativa à epistemologia positiva (mediante o qual se obtém um conhecimento do mundo, pelo estabelecimento de relações causais), convencional dominante na psicologia (Nogueira, 2001).

O conceito de análise de discurso tem sido usado de forma crescente em diversas áreas da ciência, entre elas, a psicologia, psicanálise, a antropologia, a história, a sociologia, etc. Segundo Howarth (*in* Nogueira 2001), a análise de discurso tem tido um papel importante nas ciências sociais que se tem traduzido no aumento de estudos que a utilizam.

Falar de análise de discurso é referir-nos a uma metodologia complexa, que consiste na análise do discurso oral ou escrito que se centra na análise de frases de conversas entre pessoas. Na opinião de Morrow (1994) toda a descrição de um fenómeno social ou de uma situação reflecte o entendimento e os interesses do observador.

Segundo Burr (1995), através da análise de discurso, mais do que encontrar resultados passíveis de generalização a outros contextos, pretende-se investigar significados. Por exemplo, todos os textos podem ter interpretações pluralistas. Daqui resulta que o conhecimento obtido corresponde a “descrições ou justificações subjectivas enviesadas” (Nogueira, 2001, p.24), pelo que é um conhecimento do mundo específico a situações concretas e a períodos particulares. Partilhamos da opinião da autora ao considerar que o trabalho com os dados é muito intenso e difícil de sintetizar e que a transcrição integrada ou parcial dos dados pode depender do tema que se pretende estudar.

Não existe uma grelha estruturada com passos definidos sobre como fazer a análise de discurso. No entanto, apesar de não existir uma explicação, propriamente dita sobre a forma como as teorias e os métodos da Análise do Discurso podem ser aplicados, Parker (1992) refere alguns critérios importantes, como por exemplo, explorar conotações / associação livre, tratar a fala acerca de

determinado fenómeno como objecto de estudo, identificar contrastes entre formas de falar.

Todas as respostas transcritas foram submetidas a uma análise do discurso. Optámos pela análise das transcrições totais das trinta e oito entrevistas efectuadas. Começámos por ler várias vezes as respostas de cada sujeito tentando, de certo modo, uma primeira compreensão do material conseguido. A propósito da transcrição das entrevistas, consideramos a opinião de Svensson e Jan Theman (1983), os quais designam por "erros na transcrição"<sup>13</sup>, resultantes da sensibilidade do investigador na transcrição das entrevistas em que, por vezes, a própria pontuação pode levar a interpretações ligeiramente diferentes que podem ser significativas ao querermos compreender o que os sujeitos nos quiseram comunicar.

A categorização (agrupar extractos das respostas dos sujeitos) surgiu, assim, a partir das comunalidades por nós percebidas. A nomeação das categorias encontradas na análise resultou, pois, da nossa própria sensibilidade, mediante uma contínua proximidade aos dados e frequente renomeações das categorias.

Seguimos uma metodologia que, segundo Morrow (1994), tem presente o entendimento do observador / pesquisador, pelo que o estudo não apresenta um conhecimento objectivo acerca da conceptualização do fenómeno aprender, mas sim descrições das concepções que os sujeitos da nossa amostra apresentam acerca do aprender. Analisámos o aprender presente nos discursos dos sujeitos.

Na entrevista com o casal, porque situação única, apenas foi analisada a primeira resposta dada a cada questão, independentemente de ter respondido o pai ou a mãe do aluno(a), porque verificámos que a segunda resposta era um alargamento da primeira, optando por não analisá-la.

---

<sup>13</sup> errors in the transcription

## 2.4. Dimensões consideradas

Com base em trabalhos anteriores, nomeadamente na investigação desenvolvida por Grácio (2002), fizemos corresponder cada questão do nosso guião a uma dimensão distinta (Quadro nº4). Deste modo, considerando as distintas dimensões, tentámos estudar os diversos aspectos de que se reveste o aprender, bem como eles se relacionam.

Quadro nº 4 – Bases para a elaboração do guião das entrevistas

Dimensão	Este estudo
Definição	1.O que é Aprender
Processo	2.Como se aprende
Com quem	3.Com quem se aprende
O que é necessário	4.O que ajuda aprender
Função	5.Para que serve aprender

Porque a nossa amostra tem um grupo de pais, quisemos ver até que ponto as respostas à questão *Com quem se aprende* permitiam conhecer a sua influência, percebida pelos alunos, na aprendizagem. Formulámos, pois, pela primeira vez, a questão “*Com quem se aprende?*”

## 2.5. A cor como elemento organizador

Para facilitar, como estratégia de análise dos dados, recorreremos à utilização de cores diferentes para ideias distintas (Quadro nº5 – exemplo retirado da resposta à questão *Como se aprende*), as quais resultaram posteriormente, e numa primeira etapa, na cor de uma possível categoria respectiva (Quadro nº6).

Quadro nº5 – Utilização de cores para diferenciar ideias apreendidas



# Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade

<p>...estudando...</p> <p>...todos concordarmos uns com os outros em algumas ideia.</p> <p>Ouvindo os professores (...) Estarmos calados e ouvir mais os professores.</p> <p>“Ouvindo os professores, estudando...todos concordamos uns com os outros em algumas ideia. Estarmos calados e ouvir mais os professores.”</p>	Aluno 10
--	----------

Quadro nº6 – Utilização de cores na nomeação das categorias identificadas

<p><b>(Processual):</b> ...estudando...</p> <p><b>(Interactivo):</b> ...todos concordarmos uns com os outros em algumas ideia.</p> <p><b>(Atenção):</b> Ouvindo os professores (...) Estarmos calados e ouvir mais os professores.</p>	Aluno 10
--	----------

Numa etapa posterior, para melhor visualização dos dados, fizemos corresponder uma cor diferente a cada dimensão considerada, pelo que todas as categorias específicas de cada dimensão são representadas pela mesma cor (as categorias foram agrupadas em específicas e intrusas a cada dimensão, e para cada conjunto de categorias específicas de uma dimensão, foi associada uma determinada cor).

A utilização das cores como estratégia esteve presente ao longo de toda a análise, porque facilitadora, bem como organizativa da apresentação dos passos seguidos. Este facto esteve na base da nossa opção em utilizar as cores na apresentação do texto constituinte desta dissertação, no que respeita à apresentação, análise e discussão dos dados, pois entendemos que tal como para nós, seria mais fácil ao leitor seguir o nosso pensamento.

Parte C
---------

**I Como analisar, interpretar e compreender os dados?****1. Sumário**

Neste capítulo, apresentamos os dados obtidos, tentando interpretá-los, procedendo para tal à sua análise e discussão. Os resultados do nosso estudo serão apresentados quer descritivamente, quer através de quadros resumo, com o respectivo enquadramento na investigação anterior. Terminamos com algumas conclusões, sugestões para futuros estudos e propostas de intervenção em contextos educativos.

Na sua essência, como já tivemos oportunidade de referir nesta dissertação, para o estudo dos dados recorreremos à análise de discurso das respostas dos sujeitos às questões do guião que conduziu as entrevistas. Depois de lidas e relidas todas as respostas dos sujeitos, tentámos apreender as ideias emergentes, e agrupámo-las segundo as semelhanças que íamos descobrindo.

Progressivamente, na fase da nomeação, definimos as categorias encontradas. Na primeira fase da nossa análise, identificámos quarenta e quatro categorias descritivas do fenómeno aprender. À medida que a análise se ia tornando mais profunda, algumas categorias foram substituídas, uma vez que constituíam aspectos de outras, mais globais. Assim, numa segunda fase da análise, nomeámos trinta e sete categorias.

Foi através de um trabalho reversível, com constante proximidade dos dados, e contínua renomeação das categorias, que chegámos ao fim da análise com vinte e oito categorias, um número bastante inferior ao inicial. Com um acordo inter-observadores superior a 89%, sucedeu-nos o previsto por Dahlgren (1984), segundo o qual o investigador começa com um grande número de categorias cujo refinamento gradual o faz chegar a um conjunto menor de categorias que englobam as demais.

## 2. Categorias de análise identificadas

### 2.1. Considerações iniciais

Globalmente, mediante as diferenças emergentes das respostas de todos os sujeitos, o conteúdo das entrevistas distribuiu-se por várias categorias conceptuais, tidas como descritivas do fenómeno em estudo. As diferenças encontradas deram origem a categorias distintas. Encontrámos categorias específicas e intrusas a cada Dimensão considerada. As respostas dos sujeitos foram identificadas como pertencendo a **categorias específicas** sempre que respondiam directamente às questões colocadas. Pelo contrário, considerámos que as respostas dos sujeitos pertenciam a **categorias intrusas**, sempre que não se centravam nas questões colocadas, mas em aspectos típicos de dimensões adjacentes.

Exemplo do que referimos no parágrafo anterior, é o caso do aluno nº 7 (Quadro nº 7), em que identificámos, na sua resposta à questão *o que é aprender*, duas categorias específicas (respostas centradas na questão colocada) designadas por

Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

*Aumento de conhecimentos e Diversidade.* Reparámos ainda que parte da resposta não se centrava na questão que havia sido colocada, dando lugar a duas categorias intrusas designadas por *Procedimentos* e *Instrumentalidade*.

Quadro nº 7 – Categorias identificadas numa resposta à questão: “o que é aprender”

<b>Procedimentos</b>  <b>Aumento de conhecimentos</b>  <b>Diversidade</b>  <b>Instrumentalidade</b>	Estudar É sabermos mais coisas É saber outros povos e disciplinas E também aprender coisas importantes para nos ajudar quando formos crescidos.	Aluno nº 7
	“Estudar. É sabermos mais coisas. É conhecer outros povos e disciplinas. E também aprender coisas importantes para nos ajudar quando formos crescidos.”	

Para além da existência de categorias específicas e intrusas, identificámos uma **categoria adimensional**. Esta última categoria incluiu o conjunto de respostas vagas que de certa forma traduzem um discurso confusional, nas quais estava muitas vezes subjacente a dificuldade do sujeito responder à questão que lhe fora colocada.

Da análise de conteúdos de todas as entrevistas, e à medida que aprofundávamos a análise, foram surgindo diversos nomes para atribuir às categorias identificadas. Com o intuito de conseguirmos uma estrutura metodológica que permitisse coerência nos procedimentos, decidimos nomear as categorias, de modo a responder à questão de que eram específicas. Para melhor compreensão, o quadro nº8 ilustra o critério utilizado para nomearmos as categorias encontradas.

Quadro nº 8 – Percurso seguido para a nomeação das categorias

Questões da entrevista	Organização inicial das respostas dos sujeitos	Categorias específicas identificadas
O que é Aprender?	Aprender é ...	<b>Aumento de conhecimentos</b> <b>Continuidade</b> <b>Diversidade</b> <b>Novidade</b>
Como é que se Aprende?	Aprende-se através da / do / dos	<b>Atenção</b> <b>Interacção</b> <b>Lúdico</b> <b>Procedimentos</b>

Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

		<b>Vivência</b>
<b>Com quem se aprende?</b>	Aprende-se <u>com</u>  <u>com o / os</u>  <u>comigo</u>	Ajuda profissional Ajuda parental Deus Grupo de pares Outros Comigo
<b>O que ajuda a Aprender?</b>	Ajuda o / os / as	Contexto Características do sujeito Envolvimento Estratégias de ensino Silêncio
<b>Para que serve Aprender?</b>	Serve para...	Resolver problemas Concretizar objectivos Ajudar outros Mudar como pessoa Realização pessoal Desenvolver competências Aplicar

Lembramos que utilizámos como estratégia de organização de informação e melhor visualização de dados cores diferentes, fazendo corresponder a cada dimensão uma cor (**Definição**, **Processo**, **Com quem**, **O que é necessário e a Função**). Daí, todas as categorias específicas a essa dimensão serem apresentadas com a mesma cor.

A categoria adimensional foi representada também por uma cor distinta (**Indefinido**).

## 2.2. Definição das categorias

No processo de categorização, seguimos uma postura de constante questionamento que traduzimos por “*O que é que isto significa? O que é que o sujeito quer dizer com isto?*” Para responder a este tipo de questionamento recorreremos, repetidamente, à resposta integral dos sujeitos. Finalizámos a categorização sempre que já não conseguíamos identificar mais ideias comuns ou diferentes que induzissem a definição de categorias novas.

Diversas foram as categorias que, inicialmente, foram nomeadas de uma maneira e, mais tarde, renomeadas. Através de uma metodologia reversível, nunca

concluímos uma análise como definitiva até terminarmos uma primeira análise de todas as respostas dentro de cada dimensão e analisarmos transversalmente as respostas nas várias dimensões. Só então, atendendo à existência de categorias específicas e intrusas, abaixo definidas, obtivemos como resultado as categorias conceptuais, as quais permitiram uma melhor integração de ideias e coerência na nossa análise. Estas permitiram estruturar a análise do conteúdo das entrevistas. Por diversas vezes procedemos à revisão de algumas categorias com o intuito de aumentar a capacidade explicativa dos dados, o que resultou numa diminuição progressiva do número de categorias inicialmente identificadas.

Para além da existência de categorias específicas e intrusas a cada domínio, encontrámos ainda uma categoria adimensional, que designámos por *Indefinido*, por traduzir um discurso algo confuso e vago. Exemplificativa desta categoria é a resposta do encarregado de educação nº16 à pergunta *o que é aprender*. “Muitas coisas...não me sei exprimir, mas sei dizer-lhe que aprender é tudo na vida”.

A seguir apresentamos, por ordem alfabética, todas as categorias conceptuais encontradas, utilizando para cada uma a cor correspondente à dimensão a que é específica.

1- **Ajuda Parental** - As verbalizações centram-se no com quem se aprende, como importante na aprendizagem, referindo-se à ajuda dos pais, dos irmãos e da família alargada. Nesta categoria foram incluídas todas as referências directas ao papel da família próxima e alargada na aprendizagem.

2- **Ajuda Profissional** - As verbalizações centram-se em com quem se aprende, referindo-se aos professores ou outros profissionais no processo ensino/aprendizagem. Nesta categoria, foi admitida a referência à ajuda dos professores da escola, dos explicadores, dos professores das actividades extra curriculares e da psicóloga da escola.

3- **Ajudar outros** - As verbalizações centram-se na função daquilo que se aprende, traduzindo a ideia de que a aprendizagem é um meio pelo qual o sujeito pode

---

Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

---

compreender e ajudar outros a enfrentar desafios, cuidando deles em diversas situações e / ou transmitindo conhecimentos.

4- **Aplicar** - As verbalizações referem-se à função do que se aprende, no sentido de que aprender corresponde a fazer qualquer coisa, independentemente do objectivo com que se faz, aplicando o que foi aprendido e relacionando conhecimentos.

5- **Atenção** - As verbalizações centram-se no modo como se aprende, valorizando a componente atitudinal do sujeito enquanto aprende.

6- **Aumento de conhecimentos** - As verbalizações referem-se à definição do que é aprender, no sentido de que aprender corresponde a ter mais conhecimentos, independentemente da natureza destes.

7- **Características do sujeito** - Verbalizações centradas no que ajuda a aprender. Esta categoria engloba todas as verbalizações referentes às características do sujeito (capacidades cognitivas e traços de personalidade como a boa disposição, etc.), que foram consideradas como facilitadoras do aprender.

8- **Concretizar objectivos** - As verbalizações referem-se à função do que se aprende, no sentido em que aprender corresponde a fazer alguma coisa com um objectivo, estando sempre presente a ideia da utilidade daquilo que se aprende. Foi ainda considerado a instrumentalidade no sentido social, os objectivos do aprendiz, obtenção de bons resultados escolares e a dimensão temporal do aprender.

9- **Contexto** - Verbalizações centradas no que ajuda aprender. Esta categoria engloba todas as verbalizações que fazem referência a variáveis do meio escolar e familiar que ajudam no aprender. Foram também tidos em conta alguns aspectos como: ambiente, ruído, relação com os pais, situação económica, bom relacionamento com o grupo de pares e com as pessoas que ensinam.

10- **Continuidade** - As verbalizações centram-se na definição do que é aprender, considerando a aprendizagem como um processo inacabado e contínuo.

11- **Comigo** - As verbalizações centram-se no com quem se aprende, traduzindo a ideia de que o aluno estuda sozinho.

12- **Desenvolver competências** - As verbalizações referem-se à função do que se aprende, traduzindo a ideia de que aprender é um meio pelo qual o sujeito poderá desenvolver capacidades e competências, como por exemplo, o desenvolvimento da autonomia e da defesa.

13- **Deus** - As verbalizações centram-se em com quem se aprende, atribuindo-se qualidades humanas a uma entidade superior.

14- **Diversidade** - As verbalizações referem-se à definição do que é aprender. Esta categoria é constituída por verbalizações relativas à variedade daquilo que se aprende.

15- **Envolvimento** - Verbalizações centradas no que ajuda a aprender. Esta categoria engloba todas as verbalizações que fazem referência ao interesse, vontade do sujeito em aprender, como ajuda no processo de aprendizagem.

16- **Estratégias de ensino** - Verbalizações centradas no que ajuda aprender. Esta categoria engloba as verbalizações que fazem referência ao significado positivo na aprendizagem das estratégias utilizadas por quem ensina (saber despertar interesse, incentivar).

17- **Grupo de pares** - As verbalizações centram-se em com quem se aprende, referindo-se aos colegas e amigos como importantes na aprendizagem.

18- **Indefinido** (Categoria Adimensional) - As verbalizações referem conteúdos vagos, dispersos, denotando de algum modo a dificuldade do sujeito em exprimir e centrar-se na questão colocada.

19- **Interação** - As verbalizações referem-se ao modo como se aprende, traduzindo a ideia de que aprender é um processo interactivo, entre pessoas. Esta



Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

---

categoria engloba verbalizações que valorizam sobretudo o contacto e a troca de ideias / diálogo com outras pessoas.

20- **Lúdico** - As verbalizações centram-se no modo como se aprende, referindo as actividades lúdicas como meios facilitadores de aprendizagem.

21- **Mudar como pessoa** - As verbalizações centram-se na função daquilo que se aprende, considerando a aprendizagem relacionada a uma mudança global da pessoa.

22- **Novidade** - As verbalizações referem-se à definição do que é aprender, no sentido de que aprender corresponde a ter acesso a algo novo, até aí desconhecido para o sujeito.

23- **Outros** - As verbalizações centram-se no com quem se aprende, traduzindo a ideia de que se aprende com todas as pessoas que se relacionam com o sujeito.

24- **Procedimentos** - As verbalizações referem-se ao modo como se aprende, focalizando-se os processos e modos de aprendizagem / estudo, entre outros: Trabalhos em grupo, memorização / retenção, pedir ajuda, ler, tirar dúvidas, esforço, observação / imitação e recurso aos meios de comunicação social e às novas tecnologias.

25- **Realização pessoal** - As verbalizações centram-se na função daquilo que se aprende. Esta categoria engloba verbalizações que se referem à aprendizagem como um meio do sujeito conseguir realizar-se a nível pessoal, de modo a sentir-se feliz.

26- **Resolver problemas** - As verbalizações centram-se na função daquilo que se aprende. Esta categoria engloba verbalizações que se referem especificamente à aprendizagem como meio de o sujeito conseguir resolver as situações problemáticas com que se depara no dia-a-dia.

27- **Silêncio** - As verbalizações centram-se no que ajuda a aprender, referindo a calma, ausência de ruído, como facilitadores da aprendizagem.

28- **Vivência** - As verbalizações referem-se ao modo como se aprende, no sentido de que aprender resulta das experiências pessoais do sujeito, nomeadamente da satisfação / gostar de aprender.

### 2.3. Análise e Discussão a partir das categorias identificadas

Trata-se, antes de mais, de uma análise descritiva e compreensiva. Obtivemos muita informação, variada e complexa, tal como o próprio fenómeno aprender, o qual pretendemos (re)definir a partir das concepções dos nossos sujeitos. Ao longo das páginas que se seguem, apresentamos as informações que nos permitem conhecer e compreender o nosso objecto de estudo.

No que diz respeito ao mapeamento das concepções dos sujeitos da nossa amostra, apresentamos os quadros com o registo de dados pertinentes, tentando enquadrar teoricamente os dados obtidos com alguns resultados já conhecidos na literatura.

Todos os dados recolhidos foram analisados qualitativa (análise de discurso) e quantitativamente (descrição de frequências e percentagens), o que facultou a oportunidade de retirar algumas conclusões a partir das similaridades e das diferenças encontradas nas concepções de pais e filhos. A escolha de uma metodologia qualitativa e o facto de se tratar de uma amostra pequena, facilitou, pela profundidade da análise, a compreensão do fenómeno aprender. Contudo, é evidente a impossibilidade de generalização destes resultados.

Primeiramente, analisámos as categorias emergentes em cada protocolo de entrevista para cada uma das dimensões. Nessa análise constatámos que algumas categorias eram transversais, explicativas das várias dimensões e que outras categorias apareciam apenas em determinadas dimensões como mostra o quadro nº9. Este quadro apresenta a síntese de todas as categorias encontradas, representando as frequências e as percentagens com que as categorias

# Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade

apareceram em cada grupo e também na totalidade da amostra, independentemente da questão colocada.

O quadro nº 9 apresenta os resultados por grupos (pais / alunos) e por dimensões (*Definição, Processo, Com quem, O que é necessário e Função*), cada um correspondendo a uma questão específica no guião da entrevista (quadro nº 4).

Quanto ao número de concepções sobre o aprender, não verificámos diferenças nos discursos dos encarregados de educação e dos alunos. Os alunos, não contando, naturalmente, com a categoria adimensional, descreveram o aprender num total de vinte e três categorias conceptuais. Os pais descreveram o aprender em vinte e cinco concepções distintas.

Quadro nº 9 – Distribuição das categorias identificadas pelas dimensões

Dim	Categorias	Total	Fq.	%	Pais	Fq.	%	Alunos	Fq.	%
D E F I N I Ç Ã O	Autª de Conhecimentos	19	25,7		Autª de Conhecimentos	11	29,0	Autª de Conhecimentos	8	22,2
	Continuidade	7	9,5		Continuidade	6	15,8	Continuidade	1	2,8
	Diversidade	3	4,1		Diversidade	2	5,3	Diversidade	1	2,8
	Novidade	7	9,5		Novidade	1	2,6	Novidade	6	16,7
	Interacção	1	1,4			0	----	Interacção	1	2,8
	Lúdico	1	1,4			0	----	Lúdico	1	2,8
	Procedimentos	6	8,1		Procedimentos	2	5,3	Procedimentos	4	11,1
	Vivência	9	12,2		Vivência	7	18,4	Vivência	2	5,6
	Ajudar outros	3	4,1		Ajudar outros	1	2,7	Ajudar outros	2	5,6
	Aplicar	3	4,1			0	----	Aplicar	3	8,3
	Concretizar objectivos	10	13,5		Concretizar objectivos	4	10,5	Concretizar objectivos	6	16,7
	Desenv. competências	3	4,1		Desenv. competências	2	5,3	Desenv. competências	1	2,8
	Mudar como pessoa	1	1,4		Mudar como pessoa	1	2,7		0	----
	Resolver Problemas	1	1,4		Resolver Problemas	1	2,7		0	----
		74	100			38	100		36	100
P R O C E S S O	Atenção	11	15,3		Atenção	1	2,7	Atenção	10	28,6
	Interacção	6	8,3		Interacção	4	10,8	Interacção	2	5,7
	Lúdico	1	1,4			0	----	Lúdico	1	2,9
	Procedimentos	32	44,4		Procedimentos	15	40,5	Procedimentos	17	48,6
	Vivência	10	13,9		Vivência	10	27,0		0	----
	Continuidade	3	4,2		Continuidade	3	8,1		0	----
	Novidade	1	1,4		Novidade	1	2,7		0	----
	Ajuda Parental	2	2,8		Ajuda Parental	1	2,7	Ajuda Parental	1	2,9
	Contexto	1	1,4		Contexto	1	2,7		0	----
	Envolvimento	1	1,4			0	----	Envolvimento	1	2,9
	Ajudar outros	2	2,8		Ajudar outros	1	2,7	Ajudar outros	1	2,9
	Aplicar	1	1,4		Aplicar	1	2,7		0	----
	Concretizar objectivos	2	2,8			0	----	Concretizar objectivos	2	5,7
		72	100			37	100		35	100
C O M	Ajuda Parental	38	40,0		Ajuda Parental	19	53,2	Ajuda Parental	19	40,4
	Ajuda Profissional	30	31,3		Ajuda Profissional	13	21,0	Ajuda Profissional	17	36,2

## Sentir e construir o Aprender

Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

QUEM	Comigo	2	2,1	Comigo	2	3,2		0	2,1
	Deus	1	1,0		0	----	Deus	1	14,9
	Grupo de Pares	15	15,6	Grupo de Pares	8	13,0	Grupo de Pares	7	4,3
	Outros	8	8,3	Outros	6	9,7	Outros	2	2,1
	Procedimentos	5	5,2	Procedimentos	4	6,5	Procedimentos	1	----
	Silêncio	1	1,0	Silêncio	1	1,6		0	
		96	100		49	100		47	100
O que é NECESSÁRIO	Caract. do sujeito	6	8,8	Caract. do sujeito	6	16,7		0	----
	Contexto	6	8,8	Contexto	5	13,9	Contexto	1	3,1
	Envolvimento	7	10,3	Envolvimento	6	16,7	Envolvimento	1	3,1
	Estratégias de ensino	8	11,8	Estratégias de ensino	5	13,9	Estratégias de ensino	3	9,4
	Ajuda Parental	7	10,3	Ajuda Parental	2	5,6	Ajuda Parental	5	15,6
	Ajuda Profissional	1	1,5		0	-----	Ajuda Profissional	1	3,1
	Grupo de pares	1	1,5		0	-	Grupo de pares	1	3,1
	Atenção	6	8,8	Atenção	1	2,8	Atenção	5	15,6
	Interacção	2	3,0	Interacção	2	5,6		0	----
	Procedimentos	19	28,0	Procedimentos	6	16,7	Procedimentos	13	40,6
	Vivência	5	7,4	Vivência	3	8,3	Vivência	2	6,3
		68	100		36	100		32	100
FUNÇÃO	Ajudar outros	8	12,0	Ajudar outros	3	8,3	Ajudar outros	5	16,1
	Aplicar	2	3,0	Aplicar	2	5,6		0	----
	Concretizar objectivos	20	29,9	Concretizar objectivos	6	16,7	Concretizar objectivos	14	45,2
	Desenv. competências	7	10,5	Desenv. competências	6	16,7	Desenv. competências	1	3,2
	Mudar como pessoa	3	4,5	Mudar como pessoa	2	5,6	Mudar como pessoa	1	3,2
	Realização pessoal	4	6,0	Realização pessoal	4	11,1		0	----
	Resolver problemas	9	13,4	Resolver problemas	4	11,1	Resolver problemas	5	16,1
	Aumtº conhecimentos	8	12,0	Aumtº conhecimentos	3	8,3	Aumtº conhecimentos	5	16,1
	Interacção	2	3,0	Interacção	2	5,6		0	----
	Vivência	4	6,0	Vivência	4	11,1		0	----
		67	100		36	100		31	100

Na tentativa de uma análise comparada, podemos afirmar que, as categorias explicativas do aprender na perspectiva dos **alunos** foram: **aumento de conhecimentos** (22,2% na dimensão *Definição*; 16,1% na dimensão *Função*), **continuidade** (2,8% na dimensão *Definição*), **diversidade** (2,8% na dimensão *Definição*), **novidade** (16,7% na dimensão *Definição*), **atenção** (28,6% na dimensão *Processo*; 15,6% na dimensão *O que é necessário*), **lúdico** (2,8% na dimensão *Definição*; 2,9% na dimensão *Processo*), **interacção** (2,8% na dimensão *Definição*; 5,7% na dimensão *Processo*), **procedimentos** (11,1% na dimensão *Definição*; 48,6% na dimensão *Processo*; 2,1% na dimensão *Com quem*; 40,6% na dimensão *o que é necessário*), **vivência** (5,6% na dimensão *Definição*; 6,3% na dimensão *o que é necessário*), **ajuda parental** (2,9% na dimensão *Processo*; 40,4% na dimensão *Com quem*; 15,6% na dimensão *o que é necessário*), **ajuda profissional** (36,2% na dimensão *com quem*; 3,1% na dimensão *o que é necessário*), **grupo de pares** (14,9% na dimensão *com quem*; 3,1% na dimensão *o que é necessário*), **outros** (4,3% na dimensão *com quem*), **Deus** 2,1% na dimensão *com quem*) **ajudar outros** (5,6% na dimensão *Definição*; 2,9% na dimensão *Processo*; 16,1% na dimensão *Função*), **aplicar** (8,3% na dimensão

*Definição*), **concretizar objetivos** (16,7% na dimensão *Definição*; 5,7% na dimensão *Processo*; 45,2% na dimensão *Função*), **desenvolvimento de competências** (2,8% na dimensão *Definição*; 3,2% na dimensão *Função*), **mudar como pessoa** (3,2% na dimensão *Função*), **resolver problemas** (16,1% na dimensão *Função*), **contexto** (3,1% na dimensão *o que é necessário*), **envolvimento** (3,1% na dimensão *o que é necessário*) e **estratégias de ensino** (9,4% na dimensão *o que é necessário*).

Relativamente ao grupo de **pais**, encontramos as categorias que se seguem: **aumento de conhecimentos** 29,0% na dimensão *Definição*; 8,3% na dimensão *Função*), **continuidade** 15,8% na dimensão *Definição*; 8,1% na dimensão *Processo*), **diversidade** (5,3% na dimensão *Definição*), **novidade** (2,6% na dimensão *Definição*; 2,7% na dimensão *Processo*), **atenção** (2,7% na dimensão *Processo*; 5,6% na dimensão *o que é necessário*), **interacção** (10,8% na dimensão *Processo*; 16,7% na dimensão *o que é necessário*; 5,6% na dimensão *Função*), **procedimentos** (5,3% na dimensão *Definição*; 40,5% na dimensão *Processo*; 6,5% na dimensão *com quem*; 8,3% na dimensão *o que é necessário*), **vivência** (18,4% na dimensão *Definição*; 27,0% na dimensão *Processo*; 8,3% na dimensão *o que é necessário*; 11,1% na dimensão *Função*), **ajuda parental** (2,7% na dimensão *Processo*; 53,2% na dimensão *com quem* (5,6% na dimensão *o que é necessário*), **ajuda profissional** (21,0% na dimensão *com quem*), **comigo** (3,2% na dimensão *com quem*), **grupo de pares** (13,0% na dimensão *com quem*), **outros** (9,7% na dimensão *com quem*), **ajudar outros** (2,7% na dimensão *Definição*; 2,7% na dimensão *Processo*; 8,3% na dimensão *Função*) **aplicar** (2,7% na dimensão *Processo*; 5,6% na dimensão *Função*), **concretizar objetivos** (10,5% na dimensão *Definição*; 16,7% na dimensão *Função*), **desenvolvimento de competências** 5,3% na dimensão *Definição*; 16,7% na dimensão *Função*), **mudar como pessoa** (2,7% na dimensão *Definição*; 5,6% na dimensão *Função*), **resolver problemas** (2,7% na dimensão *Definição*; 11,1% na dimensão *Função*), **realização pessoal** (11,1% na dimensão *Função*), **características do sujeito** (16,7% na dimensão *o que é necessário*), **contexto** (2,7% na dimensão *Processo*; 13,9% na dimensão *o que é necessário*), **envolvimento** (16,7% na dimensão *o que é*

necessário), **estratégias de ensino** (13,9% na dimensão *o que é necessário*) e **silêncio** (1,6% na dimensão *com quem*).

Uma observação atenta do quadro nº 9 permite-nos verificar que as cores azul e vermelho ocupam a maior mancha. Isto sugere que os sujeitos tendem a descrever o aprender, predominantemente, através de duas das suas facetas: Processo (*Como é que se aprende*) e Função (*Para que serve aprender*).

Num segundo momento, analisámos a frequência e a percentagem, considerando o total das categorias específicas e intrusas identificadas em cada dimensão (na totalidade da amostra e em cada grupo separadamente). De igual modo, fez-se uma análise de frequências do total de verbalizações dentro de cada uma das categorias surgidas para uma mesma dimensão.

Num terceiro momento, observámos a distribuição do carácter específico e intruso de cada categoria para cada domínio dentro de cada grupo e na totalidade da amostra.

Seguidamente, nos pontos 2.3.1. – 2.3.5. veremos cada uma das dimensões em separado, onde os resultados serão progressivamente apresentados a partir de extractos ilustrativos das categorias descritivas surgidas em cada dimensão considerada. O critério seguido consistiu em analisarmos o discurso dos sujeitos dentro de cada questão colocada correspondendo cada uma delas a uma determinada dimensão.

Ao mapear as concepções identificadas, constatámos comunalidades e diferenças. Por exemplo, foram identificadas apenas no grupo dos pais (*Silêncio* – encarregado de educação nº7 e *Comigo* – encarregados de educação nºs 8 e 14, ambos nas respostas à questão *Com quem se aprende*). Apenas no grupo dos alunos foram encontradas as categorias *Lúdico* (aluno nº14 na resposta à questão *O que é aprender*, aluno nº3 na resposta à questão *Como se aprende*); e *Deus* – (aluno nº19 na resposta à questão *O que é aprender*).

### 2.3.1. Definição

Na dimensão I, *Definição*, correspondente à questão “o que é aprender”, as associações entre as categorias e o ano de escolaridade indicam que **os alunos** do 5.º ano de escolaridade (considerando todas as concepções verbalizadas), percebem o aprender como aumento de conhecimentos, aprendizagem de conteúdos novos e diversificados e como um processo contínuo. Os alunos definiram também o aprender, recorrendo a outros aspectos do fenómeno aprender, tais como: *interactivo, lúdico, vivencial, procedimental* (Dimensão *Processo*), aplicação de conhecimentos, possibilidade de ajudar outros, concretização de objectivos e desenvolvimento de competências (Dimensão *Função*).

#### Exemplos de respostas dos alunos à questão “o que é aprender”:

**Aumento de conhecimentos** “É sabermos mais coisas”. (suj. nº7)

**Continuidade** “É ir aprendendo...” (suj. nº13)

**Diversidade** “É conhecer outros povos e disciplinas”. (suj. nº7)

**Novidade** “...descobrir coisas novas.” (suj. nº14)

**Interacção** “...,com os professores...” (suj. nº5)

**Lúdico** “Aprender também é divertir-me com as letras” (suj. nº14)

**Procedimentos** “Estudar.” (suj. nº7)

**Vivencial** “...aprender é bom...” (suj. nº1)

**Ajudar outros** “...para depois ensinar os outros...” (suj. nº1)

**Aplicar** “...fazer algo que nos ensinam” (suj. nº 11)

**Concretizar objectivos** “É o que nos liga ao futuro, aprender é...preparar o futuro.” (suj. nº 12)

**Desenvolver competências** “...aprender a ser boa pessoa...a ser educada (...) a ser boa cidadã.” (suj. nº15)

O que é aprender correspondeu à questão mais aberta e abrangente que foi colocada aos sujeitos em relação ao fenómeno em estudo. **Nos alunos**, as percentagens mais elevadas verificaram-se na categoria específica *aumento de conhecimentos* (22,2%), seguindo-se a categoria específica *Novidade* e a categoria intrusa *Concretizar objectivos*, ambas com 16,7%.

Por seu lado, **os pais** parecem ter uma visão da aprendizagem como sendo: aumento de conhecimentos, aprendizagem de conteúdos novos e diversificados, e como um processo contínuo. Os pais também conceptualizam o aprender como



## Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade

utilização de procedimentos e como um processo experiencial (Dimensão *Processo*), como uma possibilidade de ajudar outros, de concretizar objectivos, de desenvolver competências, de resolver problemas e de mudar como pessoa (Dimensão *Função*).

### Exemplos de respostas dos pais à questão “o que é aprender”:

**Aumento de conhecimentos** “Aprender é adquirir conhecimentos” (suj. nº2)

**Continuidade** “Aprender é sempre...é uma coisa que é constante, que estamos sempre a aprender” (suj. nº13)

**Diversidade** “É tomarmos (...) conhecimento em várias áreas” (suj. nº3)

**Novidade** “É tomarmos conhecimento de algumas coisas das matérias novas” (suj. nº3)

**Procedimentos** ...” por um processo de apreensão e retenção...” (suj. nº4)

**Vivência** “aprendemos com tudo, com o que vemos, ouvimos, lemos...” (suj. nº13)

**Ajudar outros** ...”ajudar os mais novos a crescer.” (suj. nº6)

**Concretizar objectivos** “...para a minha formação, profissão ou enriquecimento pessoal.” (suj. nº8)

**Desenvolver competências** “...desenvolvimento intelectual” (suj. nº1)

**Mudar como pessoa** “...crescemos interiormente...” (suj. nº7)

**Resolver problemas** “...para nos desenrascarmos no mundo lá fora.” (suj. nº10)

Como é possível observar no quadro nº11, a percentagem mais elevada verifica-se no grupo dos pais na categoria específica *aumento de conhecimentos*, com 29,0%. Para os encarregados de educação, além da aprendizagem corresponder a aumento de conhecimentos, o aprender está frequentemente associado às vivências do sujeito (18,4%), tratando-se de um processo contínuo (15,8%).

No grupo dos alunos, a ideia predominante, para além do aumento de conhecimentos, é a de que se aprende para concretizar objectivos (16,7%) e de que aprender corresponde a adquirir conteúdos novos (16,7%).

A ideia mais frequente é, precisamente, a de que a aprendizagem corresponde a aumento de conhecimentos, quer se considere o total de verbalizações (25,7%), quer se considere cada um dos grupos (29,0% nos pais; 22,2% nos alunos).

Quadro nº10- Distribuição das categorias encontradas na dimensão *o que é aprender*

D	Categorias Totais	Fq	%	Pais	Fq.	%	Alunos	Fq.	%
D E	Autº de Conhecimºs Continuidade	19 7	25,7 9,5	Sujs: 2, 6,8,10,11,12,14,15,17,18,19	11 6	29,0 15,8	Sujs: 2, 4, 7, 8, 13, 16, 17,19 Suj: 13	8 1	22,2 2,8



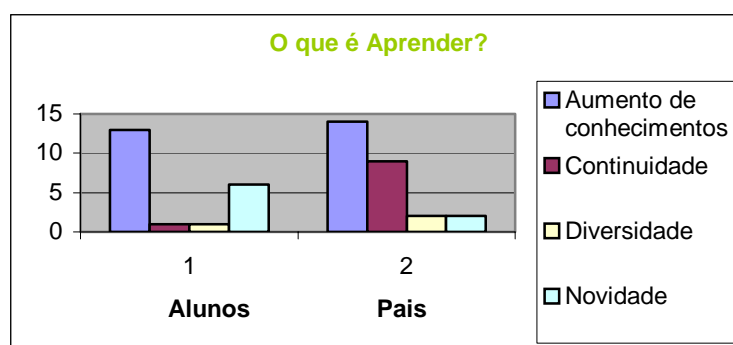
## Sentir e construir o Aprender

## Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade

F I N I C I A O	Diversidade	3	4,1	Sujs: 1, 2, 7, 11, 13, 18	2	5,3	Suj: 7	1	2,8
	Novidade	7	9,5	Sujs: 3, 11	1	2,6	Sujs: 3, 4, 8, 14, 15, 16	6	16,7
	Interacção	1	1,4	Suj: 3	0	-----	Suj: 5	1	2,8
	Lúdico	1	1,4	-----	0	-----	Sujs: 14	1	2,8
	Procedimentos	6	8,1	-----	2	5,3	Sujs: 4, 7, 14, 15	4	11,1
	Vivência	9	12,2	Sujs: 4, 8	7	18,4	Sujs: 1, 9	2	5,6
	Ajudar outros	3	4,1	Sujs: 1, 5, 7, 11, 13, 15, 16	1	2,7	Sujs: 1, 14	2	5,6
	Aplicar	3	4,1	Suj: 6	0	-----	Sujs: 1, 5, 11	3	8,3
	Concretizar objectivos	10	13,5	-----	4	10,5	Sujs: 6, 7, 10, 12, 18, 19	6	16,7
	Desenv. competências	3	4,1	Sujs: 8, 9, 10, 18	2	5,3	Suj: 15	1	2,8
	Mudar como pessoa	1	1,4	Sujs: 1, 14	1	2,7	-----	0	-----
	Resolver Problemas	1	1,4	Suj: 7	1	2,7	-----	0	-----
				Suj: 10					
		74	100		38	100		36	100

Parece-nos importante atender às categorias específicas surgidas em ambos os grupos para a dimensão *Definição*, na medida em que, como referem os estudos anteriores, os sujeitos agem de acordo com as percepções que constróem das situações. Assim, ao verificarmos que, por exemplo, a categoria que mais se destaca é *aumento de conhecimentos*, leva-nos a pensar que os nossos sujeitos tendem a uma concepção de aprendizagem como reprodução de conhecimentos (Marton *et al*, 1993), desenvolvendo, em coerência, uma abordagem superficial face às tarefas escolares. No entanto, Marton e colaboradores (1993) também consideram o *aumento de conhecimentos* como a concepção do aprender a partir da qual todas as outras se desenvolvem, pelo que esta categoria corresponde à mais referenciada, na ausência da qual dificilmente surgirão as restantes concepções do aprender.

Da observação do gráfico nº1, ocorre dizer que, independentemente do domínio considerado, a categoria *aumento de conhecimentos* destaca-se quer no grupo dos alunos, quer no grupo dos pais. Os grupos diferenciam-se para as restantes categorias. Realça uma segunda categoria em ambos os grupos, sendo a *Novidade* no grupo dos alunos e a ideia de *continuidade* nos pais.



## Gráfico nº1 - Dimensão 1 - Definição

A concepção da continuidade verificada apenas no grupo dos pais, parece sugerir que estes têm interiorizada a ideia da continuidade da aprendizagem ao longo da vida, o que não acontece no caso dos alunos.

Apresentamos, nos quadros números 11 e 12, os dados obtidos junto do encarregado de educação que constituiu o único sujeito do grupo dos pais cuja resposta à questão *O que é aprender* permitiu identificar a categoria *mudar como pessoa*. Optámos por valorizar a identificação de tal categoria por ser aquela que Marton e colaboradores (1993) consideraram como mais complexa e, por isso, difícil de encontrar nos discursos dos sujeitos. A resposta da respectiva filha equivale ao único sujeito do grupo dos alunos, em que à questão considerada foi identificada a categoria *Diversidade*. Verificamos que em ambas as respostas foram identificadas categorias pertencentes às dimensões *Definição*, *Processo* e *Função*.

Quadro nº 11- Resposta de um aluno à questão: *O que é aprender*

Procedimentos	Estudar.	Aluno nº7
A <sup>to</sup> de conhecimentos	É sabermos mais coisas.	
Diversidade	É conhecer outros povos e disciplinas.	
Concretizar objectivos	E também aprender coisas importantes para nos ajudar quando formos crescidos.	
Estudar. É sabermos mais coisas. É conhecer outros povos e disciplinas. E também aprender coisas importantes para nos ajudar quando formos crescidos.		

Quadro nº 12- Resposta de um encarregado de educação à questão: *O que é aprender*

Mudar como pessoa	Aprender para mim é crescer (...) crescemos interiormente.	Enc. de educ. nº 7
Vivência	É tomar contacto com o mundo que nos rodeia...ver como ele se desenvolve...	
	E é sempre possível aprender mais.	

# Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade

<b>Continuidade</b>	Aprender para mim é crescer. É tomar contacto com o mundo que nos rodeia...ver como ele se desenvolve e como nós crescemos interiormente. E é sempre possível aprender mais.	
---------------------	--	--

**Sumário:** A categoria *aumento de conhecimentos* destaca-se quer no grupo dos alunos, quer no grupo dos pais, como resposta ao *que é aprender*, correspondendo à mancha maior no grupo dos pais.

## 2.3.2. Processo

Quadro nº13 - Distribuição das categorias encontradas na dimensão *como se aprende*

D	Categorias Totais	Fq	%	Pais	Fq	%	Alunos	Fq	%
P R O C E S S O	Atenção	11	15,3	Suj: 13	1	2,7	Sujs: 1, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 16, 18,19	10	28,6
	Interacção	6	8,3	Suj: 1, 8, 11, 12	4	10,8	Sujs: 7, 10	2	5,7
	Lúdico	1	1,4	-----	0	-----	Suj: 3	1	2,9
	Procedi/tos	32	44,4	Sujs:1,3,4, 5,6,7,8,9,11,12,15,16,17,18,19	15	40,5	Sujs:.,3,4,5,6,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19	17	48,6
	Vivência	10	13,9	Suj: 2, 5, 7, 8, 9, 10, 13, 14,16, 19	10	27,0	-----	0	-----
	Continuidade	3	4,2	Sujs: 2, 4, 10	3	8,1	-----	0	-----
	Novidade	1	1,4	Suj: 8	1	2,7	-----	0	-----
	Aju Parental	2	2,8	Suj: 15	1	2,7	Suj: 7	1	2,9
	Contexto	1	1,4	Suj:11	1	2,7	-----	0	-----
	Envolvimento	1	1,4	-----	0	-----	Suj: 8	1	2,9
	Ajudar outros	2	2,8	Suj: 1	1	2,7	Suj: 19	1	2,9
	Aplicar	1	1,4	Suj: 16	1	2,7	-----	0	-----
	Conc.objectiv	2	2,8	-----	0	-----	Sujs: 7, 19	2	5,7
		72	100		37	100		35	100

Pela observação do Quadro nº13 reparamos que na dimensão II, Processo, equivalente à pergunta “*Como se aprende*”, as associações entre as categorias e o ano de escolaridade sugerem que **os alunos** consideram que se aprende através da atenção, da interacção com os outros, das actividades lúdicas, dos procedimentos utilizados e dos familiares que os ensinam. A esta questão, os alunos responderam também referindo-se à função do aprender, considerando-o como uma oportunidade de ajudar outros.

### Exemplos de respostas dos alunos à questão “*como se aprende*”

**Atenção** “É preciso estar muito atento...nas aulas...em todo o lado.” (Suj. nº1)

**Interacção** “...todos concordarmos uns com os outros em alguma ideia.” (Suj. nº10)

**Lúdico** Brincando, jogando...” (Suj. nº3)

**Procedimentos** “Observando os outros. Se, por exemplo, estou a estudar e não consigo fazer um exercício, posso ver um amigo a fazer e a aprender com ele.” (Suj. nº14)

**Ajuda Parental** “Aprendemos com os pais...” (Suj. nº7)

**Ajudar outros** “...ter pessoas que nos compreendam” (Suj. nº19)

Por sua vez, **os pais** consideram que se aprende através da atenção, da interacção com os outros, através dos procedimentos usados e de experiências prévias. A esta questão, os pais respondem ainda referindo-se a outras facetas do aprender, nomeadamente *O que é aprender* (aprendizagem como processo contínuo e aprendizagem de conteúdos novos), ao *Com quem se aprende* (aprende-se com ajuda da família), ao *O que ajuda a aprender* (contexto) e à função (ajudar os outros e aplicar conhecimentos).

**Exemplos de respostas dos alunos à questão “como se aprende”**

**Atenção** “...ouvindo (aprende-se muito, eu acho!)” (Suj. nº13)

**Interacção** “...falando com os amigos, trocando ideias (...) conversar, e sobretudo ouvindo a opinião dos outros sobre diversos assuntos.” (Suj. nº8)

**Procedimentos** “Lendo...aprendendo (...) voltando à questão que colocou, a leitura é básica como forma de aprender...” (Suj. nº8)

**Vivência** “...com as situações da vida, em todo o lado se pode aprender.” (Suj. nº10)

**Continuidade** “Estamos sempre a aprender...todos os dias.” (Suj. nº10)

**Novidade** “Gosto muito de aprender coisas novas.” (Suj. nº8)

**Ajuda Parental** “...aprendendo com as pessoas mais velhas como os nossos pais e avós...com pessoas com Mais sabedoria.” (Suj. nº15)

**Contexto** “...os ambientes que nos envolvem.” (Suj. nº11)

**Ajudar outros** “...para que nos possam transmitir algumas coisas fundamentais e nós as possamos transmitir Aos nossos filhos...” (Suj. nº1)

**Aplicar** “...fazer as coisas...” (Suj. nº16)

Quanto às percentagens mais elevadas, independentemente de se considerar os dois grupos em conjunto ou cada um dos grupos separadamente, realça-se a categoria *procedimentos*. Alunos e pais consideraram que se aprende, sobretudo, através dos procedimentos utilizados, verificando-se respectivamente as percentagens de 40,5% e de 48,6%.

A aprendizagem como processo é notória em ambos os grupos, sobretudo nos discursos dos alunos (onde apareceu com maior percentagem).

Os pais consideraram que se aprende com as vivências (27,0%), enquanto nos alunos não se verificou nenhuma resposta referente ao aprender através das vivências. O significado atribuído às vivências é bem visível no grupo dos pais. Nos

alunos, encontramos com alguma visibilidade (mancha colorida) a categoria que denominamos por atenção. Estes, valorizam a necessidade de estar atento para se aprender (28,6%), contrariamente aos pais (2,7%).

Em relação à categoria *Atenção*, esta surge nas respostas às dimensões *processo* e *o que é necessário*, com um total de dezassete verbalizações em quatrocentas e seis. Trata-se de uma informação importante, apesar da frequência não ter sido das mais elevadas, uma vez que a investigação mostra que a atenção do observador nos acontecimentos relevantes é importante para que estes sejam percebidos de modo significativo (Rosário, 2003). Repare-se, no entanto, que nos nossos resultados os alunos valorizam mais a atenção do que os pais, verificando-se como frequência total quinze e duas verbalizações, respectivamente (Quadro nº21).

Outro aspecto a referir é a observação, aspecto que surgiu na categoria *Procedimentos*. Pais e alunos valorizaram a observação, o que parece estar de acordo com o facto de, especificamente, a auto-regulação ter início com a observação de uma determinada estratégia de aprendizagem (Schunk & Zimmerman, 1997). Relvas (in Serra *et al*; 1986) citou Bandura ao referir a ênfase colocada na aprendizagem por observação, como aspecto importante da Teoria da Aprendizagem Social. Trata-se de uma aprendizagem através de um processo de modelação, no qual o observador extrai características comuns de respostas aparentemente diversas, formulando regras de comportamento que lhe permite ir além do que observou ou ouviu dos próprios modelos (Bandura, in Serra *et al*; 1986) isto é, pela modelação, o observador pode promover novas formas de pensamento e de conduta, além de poderem fortalecer ou enfraquecer as inibições de comportamentos previamente aprendidos. Segundo Bandura e Schunk (in Rosário, 2002), a observação pode facilitar a percepção de auto-eficácia do sujeito pela possibilidade de se sentir confiante face às semelhanças que reconhece entre si e um modelo, o que resultará num incremento da motivação e maior investimento em tarefas futuras.

A referência à observação leva-nos a pensar no significado das aulas bem orientadas, com instruções directas das estratégias a utilizar para estudar

### Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade

determinados conteúdos, nos exercícios bem estruturados depois do professor exemplificar, dando *feedback* positivo ao reforçar a capacidade de autonomia do aluno. O mesmo se pode pensar em relação ao estudo em casa, o qual deve ter como objectivo o rendimento do valor do apoio social, proporcionando, por exemplo, o estudo com colegas e o significado de ambientes estruturados que facilitem a autonomia. Isto parece ir de encontro à opinião de Rosário (2002) que, a propósito do Projecto (Des)venturas do Testas, refere a “convicção de que a aprendizagem auto-regulada pode ser promovida através da modelação e da experimentação de múltiplas oportunidades de desenvolvimento de uma aprendizagem independente.” (p. 55).

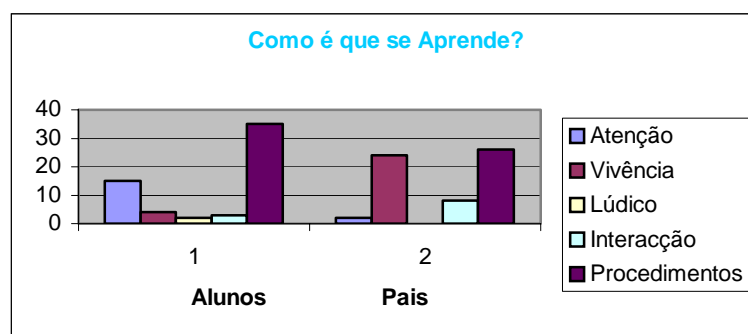


Gráfico nº2 - Dimensão 2

O modelo triárquico de Bandura (1986, 1993) permiti-nos compreender a interação de três tipos de variáveis na auto-regulação da aprendizagem: variáveis pessoais, comportamentais e contextuais. Sendo assim, embora os professores tenham responsabilidade na promoção explícita de estratégias de aprendizagem, estas necessitam de gestão por parte do aluno, o qual determina objectivos a partir da sua percepção de auto-eficácia. À semelhança de Bandura, Schunk (1994) considera que a auto-eficácia percebida influencia o comportamento do aluno no que respeita às suas abordagens face ao estudo, condicionando, entre outros, o tipo de tarefa escolhida e o esforço dispendido. A auto-eficácia corresponde, pois, a uma variável fundamental no processo auto-regulatório (Schunk, 1996). Como acrescenta Rosário (2002), “os alunos auto-reguladores eficazes são mais capazes de escolher e trabalhar questões escolares, investir e persistir no estudo, apesar dos obstáculos e das dificuldades em competição” (p.29)

Relativamente à categoria *vivência*, um dos aspectos nela considerado com frequência foi o gostar de aprender. Como refere Grácio (2002, p. 495), “o prazer”, tal como o desejo (que nós entendemos como interesse), a angústia, a alegria, o desgosto, a agressividade e ansiedade são transversais ao acto de aprender, isto é, “os sentimentos e as emoções experimentadas pelo sujeito jogam um papel na aprendizagem, o que faz com que aprender não seja algo emocionalmente neutro.” Daqui resulta admitir que a satisfação deve ser um sentimento a ter em conta no processo ensino-aprendizagem porque percebido como modo de se aprender.

No discurso dos pais não surge a categoria “Lúdico”. Esta apenas foi considerada pelos alunos como importante na aprendizagem, apesar de ter sido uma categoria pouco representada.

**Sumário:** Foi na dimensão *processo* que se verificou o maior número de relações entre as dimensões do aprender, ou seja, a pergunta *como se aprende*, foi a que activou nos sujeitos um número maior e mais diversificado número de facetas do fenómeno aprender. Apercebemo-nos com facilidade do aspecto multidimensional do fenómeno aprender (mais visível no grupo dos pais).

### 2.3.3. Com quem

Tal como podemos observar no Quadro nº14, na dimensão III, correspondente à pergunta “*Com quem se aprende?*”, **os alunos** consideraram que para aprender são necessários diferentes tipos de intervenientes: a família, os profissionais, o grupo de pares e outros não especificados que se relacionem com o sujeito. A esta questão, **os alunos** referiram também os procedimentos utilizados na aprendizagem.

No que respeita à ajuda parental, realçamos a frequência com que os sujeitos referem os pais, sobretudo a presença da mãe no acompanhamento dos estudos em casa. Para além das respostas dos alunos se centrarem, na sua maioria, na questão colocada, os alunos responderam referindo-se ainda ao modo como se

## Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade

---

aprende, nomeadamente aos procedimentos utilizados, e à ajuda de entidades divinas.

Na ajuda profissional, destacamos o impacto que os professores têm no aprender, ideia implícita na frequência com que são referidos pelos sujeitos.

### Exemplos de respostas dos alunos à questão “com quem”

**Ajuda Parental** “Com os meus (...) familiares. Por exemplo, tenho aprendido a pensar sobre muita coisa com os meus pais...” (Suj. nº1)

**Ajuda Profissional** “Com os meus professores” (Suj. nº10)

**Deus** “...com Deus...” (Suj. nº19)

**Grupo de pares** “...com as colegas, as minhas amigas...” (Suj. nº18)

**Outros** “...com os diálogos com as outras pessoas...” (Suj. nº 17)

**Procedimentos** “Eu costumo aprender com os livros...” (Suj. nº13)

**Os pais**, por sua vez, consideraram que se aprende quer com a família, quer com a ajuda de profissionais, quer com os colegas e amigos, quer com outros não especificados, como também, com o próprio sujeito. A este propósito os pais respondem também referindo-se aos procedimentos usados na aprendizagem, “*como se aprende*” e à necessidade de silêncio para se aprender.

### Exemplos de respostas dos pais à questão “com quem”

**Ajuda Parental** “Ela aprende com os pais (...) com o avô.” (Suj. nº13)

**Ajuda Profissional** “Na escola, com os professores (...) com os explicadores...” (Suj. nº6)

**Comigo** “Ela costuma estudar sozinha.” (Suj. nº8)

**Grupo de pares** “...com os próprios amigos...e com os miúdos de um modo geral.” (Suj. nº3)

**Outros** “...de um modo geral ela pode aprender com todas as pessoas que se relacionem com ela.” (Suj. nº10)

**Procedimentos** “...atividades, com a internet, com a rádio, com os livros...” (Suj. nº7)

**Silêncio** “...se calhar até aprende com o silêncio...porque só no silêncio encontramos o nosso espaço e pensamos no que aprendemos.” (Suj. nº7)

A categoria identificada no discurso dos pais que obteve maior percentagem corresponde à *ajuda parental*. A família parece ser tida como importante no processo ensino / aprendizagem com 38,8% de verbalizações, no grupo dos pais e 40,4% de verbalizações, no grupo dos alunos. A seguir à família, pais e alunos consideram importante a ajuda de profissionais (26,5% e 36,2% respectivamente). Note-se que, no que respeita à ajuda de profissionais, os professores são os mais referenciados.



Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

Os dados obtidos na dimensão *Com quem* parecem estar de acordo com o referido na literatura, que sugere a ocorrência de influências sociais na aprendizagem, nomeadamente a ajuda dos pais, dos professores e dos pares (Schunk & Zimmerman, 1994), ajuda essa que parece estar relacionada com as expectativas de sucesso dos adultos, nomeadamente dos pais (Steinberg *et al*, 1996). Segundo Steinberg e colegas *in* Rosário, 2002), “os pais dos alunos com sucesso escolar sustentam fortes expectativas quanto às classificações elevadas dos seus filhos e monitorizam o seu trabalho, quer directamente através do apoio ao seu trabalho escolar, quer indirectamente, investindo em programas de extensão dos seus conhecimentos, como cursos de línguas e de informática” (p.33).

Quadro nº14--Distribuição das categorias encontradas na dimensão *com quem se aprende*

D	Categorias	Fq	%	Pais	Fq	%	Alunos	Fq	%
	<b>Totais</b>								
<b>C</b> <b>QUEM</b>	Aj. Parental	38	<u>40.0</u>	Sujs: Todos	19	<u>38.8</u>	Sujs: Todos	19	<u>40.4</u>
	Aj. Profissional	30	<u>31.3</u>	Sujs: 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 15, 16, 17, 18	13	<u>26.5</u>	Ss: 1,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,17,18,19	17	<u>36.2</u>
	Comigo	2	2,1	Sujs: 8, 14	2	4,1	-----	0	----
	Deus	1	1,0	-----	0	----	Suj: 19	1	2,1
	Gp. de Pares	15	<u>15.6</u>	Sujs: 3, 7, 8, 9,11, 12, 13, 18	8	<u>16.3</u>	Sujs:3,4,8,9,10,15,18	7	<u>14.9</u>
	Outros	8	8,3	Sujs: 9, 10, 14, 15, 16, 18	6	12,2	Sujs: 7,17	2	4,3
	Procedimentos	5	5,2	Sujs: 3, 7, 11, 18	4	8,2	Suj: 13	1	2,1
	Silêncio	1	1,0	Suj: 7	1	2,0	-----	0	----
		96	100		49	100		47	100

Quanto à categoria *silêncio*, esta não terá surgido propriamente como concepção sobre o aprender, mas na sequência de uma memória de uma vivência do sujeito referente a um episódio familiar recente (“...se calhar até se aprende com o silêncio...porque só no silêncio encontramos o nosso espaço e pensamos no que aprendemos”, encarregado de educação nº7 na resposta ao *com quem se aprende*).

# Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade

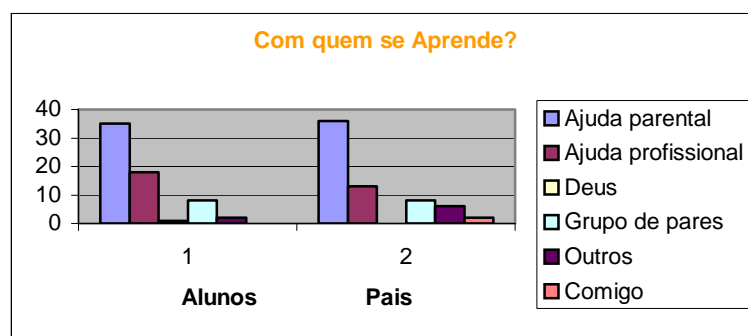


Gráfico nº3 - Dimensão 3 – Com quem

**Sumário:** No que respeita ao *Com quem se aprende*, em ambos os grupos foi mais valorizada a *Ajuda Parental*. A seguir, também em ambos os grupos, numa percentagem bastante inferior, foi referida a *Ajuda Profissional*. No grupo dos pais não apareceu a categoria *Deus* (gráfico nº3).

## 2.3.4. O que é necessário

O Quadro nº15 mostra que na Dimensão IV, *O que é necessário*, correspondente à questão *O que ajuda a aprender?*, **os alunos** referem que são importantes as variáveis contextuais, o envolvimento do sujeito na aprendizagem e as estratégias de ensino. Os sujeitos referem também a ajuda da família, de profissionais, e do grupo de pares (Dimensão *Com Quem*), a atenção, os procedimentos utilizados e as experiências prévias (Dimensão *Processo*).

### Exemplos de respostas dos alunos à questão “o que é necessário”

**Contexto** “Quando há pouco barulho ou nenhum...” (Suj. nº12)

**Envolvimento** “...também me pode ajudar a aprender se eu gostar dos professores só que nem sempre isso acontece!” (Suj: 11)

**Estratégias de ensino** “Os professores que ensinam bem.” (Suj. nº10)

**Ajuda Parental** “...os nossos pais que nos ajudam a compreender como é que devemos tratar um problema...” (Suj. nº11)

**Ajuda Profissional** “Uma professora amiga ou uma explicadora.” (Suj. nº14)

**Grupo de pares** “...os amigos...” (Suj. nº10)

**Atenção** “É importante estar atenta nas aulas e ouvir com atenção o que as outras pessoas nos têm para transmitir.” (Suj. nº7)

## Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade

**Procedimentos** “Tirar sempre as dúvidas que surgirem...perguntar aos outros as respostas para as dúvidas que tivermos...” (Suj. nº16)

**Vivência** ...deixar que nos ajudem em vez de dizermos que somos os maiores...” (Suj. nº8)

**Os pais** consideraram que ajuda a aprender: as características do sujeito, o contexto, o envolvimento e as estratégias de ensino. Os pais consideram, ainda, a ajuda da família (*Dimensão Com Quem*), a atenção, a interacção com os outros, os procedimentos utilizados e as vivências (*Dimensão Processo*).

### Exemplos de respostas dos pais à questão “o que é necessário”

**Características do sujeito** “...Se ele for uma criança alegre, divertida, terá mais probabilidades de sucesso escolar e familiar.” (Suj. nº3)

**Contexto** “O bom relacionamento com os pais, o relacionamento com a escola...a boa educação.” (Suj. nº5)

**Envolvimento** “Na escola, o que acho é que é fundamental para aprender é estarem incentivados, e para isso penso que todos podem aprender se forem despertos, se houver interesse...” (Suj. nº13)

**Estratégias de ensino** “...e sempre tentando incentivar os meus filhos quando se deparam com dificuldades. (Suj. nº8)

**Ajuda Parental** “...a minha presença enquanto ela faz os deveres.” (Suj. nº6)

**Atenção** “...a atenção...” (Suj. nº4)

**Interacção** “...o diálogo com os pais e com os colegas.” (Suj. nº17)

**Procedimentos** “Os livros, o computador, a televisão...” (Suj. nº17)

**Vivências** “Gostar de aprender” (Suj. nº14)

**No grupo dos alunos**, a análise dos discursos dos alunos revelou que a categoria que surgiu mais vezes, obtendo a percentagem mais elevada, foi *procedimentos* (40,6%). A ajuda parental surgiu de novo como importante nas concepções dos alunos (15,6%).

No que diz respeito ao grupo dos pais, estes consideram que as ajudas principais centram-se nas características do sujeito, no envolvimento e nos procedimentos, todas com a mesma percentagem de verbalizações (16,7%).

Quadro nº15 - - Distribuição das categorias encontradas na dimensão *o que é necessário*

Dim.	Categorias Totais	Fq	%	Pais	Fq.	%	Alunos	Fq.	%
<b>O</b>	<b>Características sujeito</b>	6	8,8	Sujs: 3, 7,10,14,16,18	6	16,7	-----	0	-----

# Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade

que é N E C E S S Á R I O	Contexto	6	8,8	Sujs: 3,5,7,11,18	5	13,9	Suj: 12	1	3,1
	Envolvimento	7	10,3	Sujs: 4,10,11,12,13,19	6	16,7	Suj: 11	1	3,1
	Estratégias de ensino	8	11,8	Sujs: 1,8,9,13,19	5	13,9	Sujs: 10,	1	3,1
	Ajuda Parental	7	10,3	Sujs: 6,8,	2	5,6	Sujs: 2,10,11,13,18	5	15,6
	Ajuda Profissional	1	1,5	-----	0	-----	Sujs 14	1	3,1
	Grupo de pares	1	1,5	-----	0	-----	Sujs: 10	1	3,1
	Atenção	6	8,8	Sj: 4	1	2,8	Sujs: 1,3,4,7,8,	5	15,6
	Interacção	2	3,0	Sujs: 15,17,	2	5,6	-----	0	-----
	Procedimentos	19	28,0	Sujs: 2,6,13,15,17,18	6	16,7	Sujs:	13	40,6
	Vivência	5	7,4	Sujs: 4,7,14	3	8,3	4,5,6,7,9,10,11,	2	6,3
		68	100		36	100		32	100

Relativamente ao aspecto *O que é necessário* nota-se maior variabilidade de categorias descritivas no grupo dos pais. Estes consideram como ajuda ao aprender o *contexto*, o *envolvimento*, as *estratégias de ensino* e as *características do sujeito*, tendo-se verificado nestas categorias uma frequência aproximada. Houve um sujeito do grupo dos pais que referiu ainda o *silêncio* como ajuda ao aprender (sujeito nº7 no grupo dos pais).

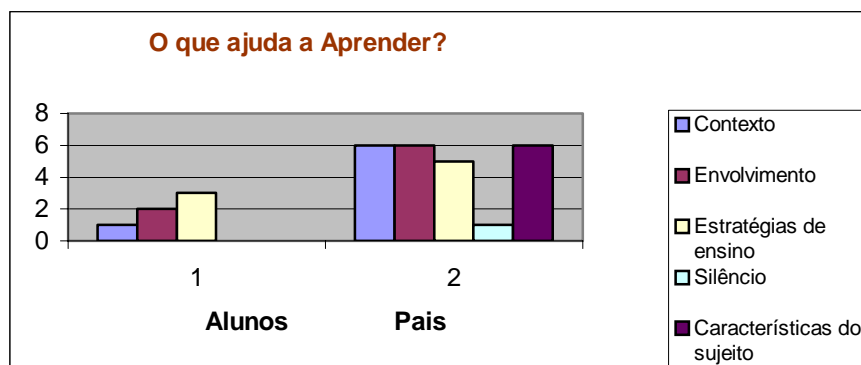


Gráfico nº4 Dimensão 4 – O que é necessário

Os alunos consideram, por ordem decrescente, que é importante para aprender: *estratégias de ensino*, *envolvimento* e o *contexto*.

**Sumário:** Para os alunos, os procedimentos utilizados são as ajudas principais para se aprender. Os pais consideram, valorizando de forma semelhante, as características do sujeito, o envolvimento dos mesmos na aprendizagem e os procedimentos usados.

## 2.3.5. Função

---

Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

---

Na dimensão 5, “*para que serve aprender*”, **os alunos** referiram que aquilo que se aprende serve para *ajudar os outros, concretizar objectivos, desenvolver competências, mudar como pessoa e resolver problemas*.

Nesta dimensão aparecem também respostas ao “que é aprender” (*aumento de conhecimentos*).

**Exemplos de respostas dos alunos à questão “para que serve”**

**Ajudar outros** “Serve para depois ajudar os outros. Um dia poderei ensinar aos meus filhos, netos, amigos...”  
(Suj. nº14)

**Concretizar objectivos** “No futuro ser alguém. Estudamos para se passar todos os anos sem chumbar.”  
(Suj. nº6)

**Desenvolver competências** “...sermos independentes e civilizados.” (Suj. nº18)

**Mudar como pessoa** “...e no futuro sermos melhores pessoas.” (Suj. nº15)

**Resolver problemas** “Aquilo que eu aprendo também me pode auxiliar nas coisas práticas do dia-a-dia, como fazer compras.” (Suj. nº7)

**Aumento de conhecimentos** “Serve para ter mais cultura, para ter mais conhecimentos...” (Suj. nº17)

**Os pais** acham que aprender serve para *ajudar os outros, para aplicar conhecimentos, para concretizar objectivos, para desenvolver competências, mudar como pessoa, para realização pessoal e para resolver problemas*. Os pais responderam a esta questão referindo-se também a outras facetas do fenómeno aprender: *Definição* (aumento de conhecimentos) e *Processo* (Interacção e Vivência).

**Exemplos de respostas dos alunos à questão “para que serve”**

**Ajudar outros** “Em termos de sentimentos, de amizades...quanto mais ela aprende, mais vai saber ajudar...”  
(Suj. nº13)

**Aplicar** “...serve para aplicar os conhecimentos que vai adquirindo em várias situações.” (Suj. nº14)

**Concretizar objectivos** “Por exemplo, o que ela aprende na escola é importante para o presente dela, para o futuro...e para no dia-a-dia da escola ter sucesso.” (Suj. nº13)

**Desenvolver competências** “...ser útil para a vida dela. É muito bom para aprender a defender-se, aprender a estar com as pessoas...é importante para se integrar na sociedade em que vive...” (Suj. nº9)

**Mudar como pessoa** “Aquilo que ela aprende vai ajudar na formação da personalidade dela.” (Suj. nº4)

**Realização pessoal** “...conviver e ver que isso lhe trás felicidade.” (Suj. nº13)

**Resolver problemas** “...Lidar com algumas situações, por exemplo, aceitar a doença do avô, ajudar-me em algumas tarefas, ter paciência...” (Suj. nº15)

## Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade

**Aumento de conhecimentos** “Quanto mais conhecimentos, maiores perspectivas de se orientar e mesmo a nível social ter mais bagagem...” (Suj. nº11)

**Interacção** “...bagagem que lhe permita discutir e opinar sobre qualquer assunto.” (Suj. nº11)

**Vivência** “É também com esta aprendizagem que a minha filha vai compreendendo o que ela vai vendo; porque chove, o que é a trovoadas, porque é que metade de uma laranja é ½...” (Suj. nº7)

Como referimos na abordagem teórica deste trabalho, Biggs (1993) considera a existência de uma relação entre os objectivos e as abordagens às tarefas. Neste sentido, constatamos que no grupo dos alunos, estes consideram com frequência que se aprende para *concretizar objectivos* (45,2%), os quais influenciarão o tipo de abordagem ao estudo, aspecto menos referido pelos pais (16,7%).

Os alunos consideram ainda que se aprende para *ajudar outros* (16,1%), para *resolver problemas* (16,1%) e mais uma vez referiram-se à aprendizagem como *aumento de conhecimentos*.

Os pais, por sua vez, para além de considerarem que se aprende para concretizar objectivos, pensam que aprender serve para desenvolver competências (16,7%).

Quadro nº16 - Distribuição das categorias encontradas  
na dimensão *para que serve aprender*

D	Fq.	%	Categorias Totais	Fq	%	Pais	Fq.	%	Alunos	Fq.	%
FUNÇÃO	67	100									
			Ajudar outros	8	12,0	11,12,13	3	8,3	7,8,13,14,16	5	16,1
			Aplicar	2	3,0	1,14	2	5,6		0	---
			Concretizar objectivos	20	29,9	3,6,8,11,13,14	6	16,7	2,3,4,6,7,8,9,10,11,12,15,17,18,19	14	45,2
			Desenvolver competências	7	10,5	3,7,9,10,17,19	6	16,7	18	1	3,2
			Mudar como pessoa	3	4,5	4,18	2	5,6	15	1	3,2
			Realização pessoal	4	6,0	8,9,13,19	4	11,1		0	---
			Resolver problemas	9	13,4	8,12,14,15	4	11,1	1,5,7,16,18	5	16,1
			Aumento de conhecimentos	8	12,0	2,11,18	3	8,3	7,13,16,17,19	5	16,1
			Interacção	2	3,0	1,11	2	5,6		0	---
			Vivência	4	6,0	1,6,7,19	4	11,1		0	---
				67	100		36	100		31	100

A maior variabilidade de categorias conceptuais descritivas do fenómeno aprender, para a nossa amostra, surgiu na análise das respostas dos sujeitos à questão *Para que serve aprender*. Em ambos os grupos, foram referidas bastantes funções do aprender: *ajuda social*, *aplicação*, *desenvolver competências*, *concretizar objectivos* (grupo dos alunos) e a acrescentar a estas *mudar como pessoa* (grupo dos pais).

Com alguma excepção para as funções de concretizar objectivos e desenvolver competências, no grupo dos pais, a frequência das respostas é mais ou menos homogénea entre as categorias. O mesmo não acontece no grupo dos alunos onde se destaca significativamente que se aprende para concretizar objectivos.

É interessante, o facto de, no grupo dos alunos, termos identificado num segundo sujeito a categoria *mudar como pessoa* correspondente à sexta categoria de Marton (recordamos que na resposta à questão *O que é aprender* também foi identificada esta categoria). Em estudos anteriores, tal categoria foi encontrada em grupos de alunos bastante mais velhos (ensino secundário e universitário).

Dos trinta e nove sujeitos entrevistados, vinte e um conceptualizam o aprender como procura de significado (*realização pessoal, ajudar outros, mudar como pessoa*). A este propósito, parece importante intervir no sentido de aumentar a crença de que aprender serve para nos realizarmos pessoalmente, para ajudarmos outros, e desenvolvermos competências várias. Deste modo, dado que na literatura (Lemos, 2000), a procura de significado se relaciona com objectivos centrados na aprendizagem, aumentando as crenças acima referidas, estaremos a promover objectivos centrados na aprendizagem. Contudo, no grupo dos alunos, bastantes crianças apresentam, como funções da aprendizagem, virem a ser um dia alguém, quererem ou terem de aprender para se prepararem para uma profissão futura. Aqui, estamos na presença de metas muito distantes no tempo, as quais poderão não facilitar os alunos centrarem-se nas tarefas escolares do aqui e agora do dia-a-dia da escola.

De referir que o facto de termos iniciado a pergunta com *“Para que....”*, constituiu o risco de inviabilizarmos porque apela à instrumentalidade. E sem dúvida, como veremos nos resultados, a categoria *concretizar objectivos*, foi a categoria identificada com mais frequência. Esta categoria traduz a ideia da instrumentalidade do aprender. Pensamos que o modo como formulamos a pergunta *“Para que serve...”* facilitou os sujeitos centrarem-se na questão. Isto talvez explique as baixas percentagens das categorias intrusas.

Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

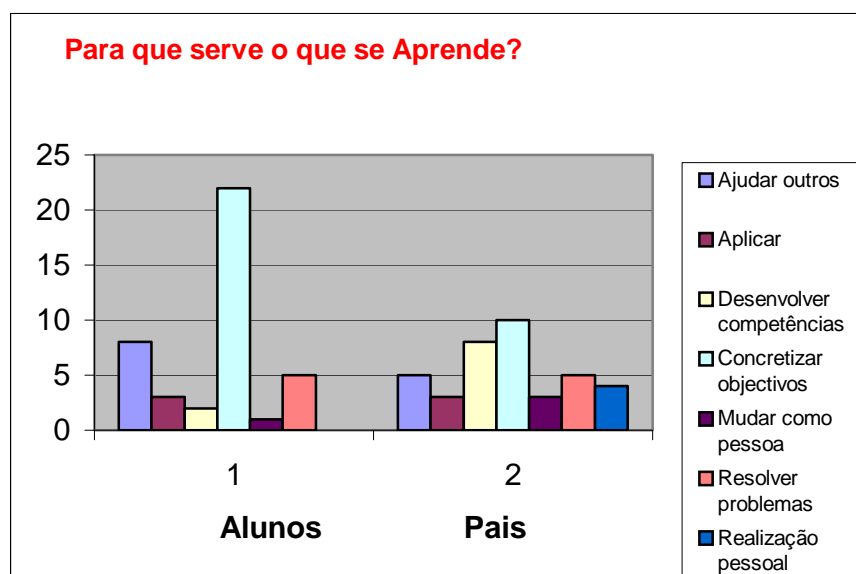


Gráfico nº 5 - **Dimensão 5 - Função**

Nos quadros números 17 e 18 estão representadas as respostas do aluno nº15 e do seu encarregado de educação à questão *Para que serve aprender*. Trata-se do único caso do grupo dos alunos em cuja resposta à questão considerada foi possível identificar, como já referimos, a categoria *Mudar como pessoa*. Quer a resposta do aluno, quer a do respectivo encarregado de educação estão centradas na questão colocada (categorias específicas), verificando-se apenas no aluno uma referência relativa ao que a sua professora de moral lhe terá dito em alguma aula, que consideramos como pertencente à categoria adimensional.

Quadro nº 17- Resposta do aluno à questão **"Para que serve aprender"**

<b>Concretizar objectivos</b>	Para nós um dia termos uma profissão...	Aluno nº15
<b>Mudar c/o pessoa</b>	...e no futuro sermos melhores pessoas.	
<b>Indefinido</b>	A minha professora de moral diz que o que aprendemos serve para um dia dar vida a outro ser!	
"Para nós um dia termos uma profissão e no futuro sermos melhores pessoas. A minha professora de moral diz que o que aprendemos serve para um dia dar vida a outro ser!"		



Quadro nº 18- Resposta da mãe à questão: **Para que serve aprender**

<b>Concretizar objectivos</b>	<p>No momento...aquilo que ela aprende vai ser muito bom para o futuro...ambiente de trabalho. O futuro dependerá fundamentalmente daquilo que ela aprende agora.</p> <p>“No momento...aquilo que ela aprende vai ser muito bom para o futuro...ambiente de trabalho. O futuro dependerá fundamentalmente daquilo que ela aprender agora.”</p>	Enc. de educ. nº 15
-----------------------------------	--	------------------------------

**Sumário:** No grupo dos alunos destaca-se, significativamente, que o aprender é tido sobretudo para concretizar objectivos. No grupo dos pais, com alguma excepção para as funções de concretizar objectivos e desenvolver competências, a frequência das respostas é mais ou menos homogénea entre as categorias.

#### 2.4. Categorias com maior expressão

Encontrámos categorias descritivas do aprender que se destacaram pelas frequências / percentagens com que surgiram nos discursos dos sujeitos. Tais categorias foram identificadas nas respostas analisadas dos sujeitos, independentemente da questão que lhes havia sido colocada. De salientar que as concepções do aprender através da categoria **Procedimentos** foram identificadas nas respostas dos sujeitos a quatro das questões que lhes foram colocadas e que correspondem a quatro dimensões, facetas do fenómeno aprender (*Definição, Processo, Com quem* e *O que é necessário*), verificando-se a maior percentagem dessa categoria na dimensão *Processo* (44,4%) e *O que é necessário* (28,0%).

São os alunos que mais referem que se aprende através dos procedimentos (48,6%) e que estes são necessários ao aprender (40,6%).

De salientar também a **Vivência** que traduz a ideia de que se aprende muito com as experiências prévias. Esta categoria surge, igualmente, em quatro dimensões (*Definição, Processo, O que é necessário* e *Função*). Aqui, são os pais que referem com mais frequência que se aprende com as vivências. Assim, os pais explicitam que as experiências prévias definem o aprender (18,4%), constituem um

modo de aprendizagem (27,0%), facilitam o aprender (8,3%), aparecendo ainda como resposta na dimensão Função (11,1%).

De referir, ainda, a categoria **Interação** que surgiu em quatro dimensões (*Definição, Processo, O que é necessário e Função*). Esta faceta interactiva da aprendizagem é mais frequente no grupo dos pais. Estes não referiram a aprendizagem como processo interactivo na Definição (verificando-se apenas num aluno), mas referiram na dimensão Processo (10,8%), no *que é necessário* (5,6%) e na Função (5,6%). Enquanto nos alunos, ou não se verificou, ou apresenta-se com percentagens inferiores.

Note-se que, atendendo às três categorias acima referidas, podemos dizer que o fenómeno aprender foi sobretudo descrito a partir dos processos nele envolvidos. Para além das três categorias, acima referidas, constatadas em quatro dimensões, temos ainda categorias que surgiram em três dimensões: **Ajudar outros** (maior frequência no grupo dos alunos, com maior visibilidade na dimensão Função), **Aplicar** (surgiu nos pais nas dimensões Processo e Função, e no grupo dos alunos na dimensão Definição), **Concretizar objectivos** (com maior frequência e percentagem no grupo dos alunos) e **Ajuda parental** (com frequência e percentagens semelhantes em ambos os grupos, exceptuando o caso da dimensão *O que é necessário*, em que a percentagem é notoriamente superior no grupo dos alunos).

No caso das três categorias referidas no último parágrafo, de realçar que o fenómeno aprender foi descrito pelas dimensões *Função* e *Com quem* (neste último caso destacando-se apenas uma categoria).

No quadro nº19, podemos analisar alguns extractos ilustrativos das categorias conceptuais tidas como dominantes, isto é, com maior expressão.

Analisando globalmente os resultados obtidos, a categoria *Ajuda parental*, foi a que surgiu com maior frequência, seguida da categoria *Procedimentos* o que sugere que os sujeitos, para além de referirem com frequência a ajuda familiar,

# Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade

explicam o aprender sobretudo através dos modos como se aprende. No âmbito da ajuda social, como referimos no ponto 2.3.3, os pais desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem dos filhos através do apoio às tarefas escolares e na possibilidade oferecida de actividades extra-curriculares.

De salientar que as categorias com maior visibilidade, surgidas em quatro dimensões - *Procedimentos*, *Vivência* e *Interacção* - são todas específicas da dimensão *Processo*. Daqui podemos inferir que os sujeitos descrevem o fenómeno aprender sobretudo através da faceta “*como se aprende*”.

Quadro nº19 – Exemplos ilustrativos das Categorias Dominantes

P R O C E S S O	Interacção	<p>“...falando com os amigos, trocando ideias (...) conversar, e sobretudo ouvindo a opinião dos outros sobre diversos assuntos.” (Enc. de educ. nº 8, Dimensão 2)</p> <p>“...através do contacto com as outras pessoas (...) ou em grupo...” (Enc. de educ. nº11, Dimensão 2)</p>
	Procedimentos	<p>“Estudando, lendo livros, revistas, jornais e ver alguns canais de televisão...alguns, porque há canais que não servem para nada. Mas em alguns canais, como por exemplo a Odisseia dá para aprender muita coisa (...) e indo a alguns sites da net.” (Aluno nº13, Dimensão 2)</p> <p>“...Podem ajudar os livros, os meus cadernos, as fichas que os professores nos dão, os exercícios que fazemos...” (Aluno nº6, Dimensão 4)</p>
	Vivências	<p>“Aprende-se no dia-a-dia, com a vida, nas escolas, em casa...” (Enc. de educ. nº2, Dimen. 2)</p> <p>“Aprendemos com tudo, com o que vemos, ouvimos, lemos...” (Enc. de educ. nº13, Dimen. 1)</p>
C/ Q U E M	Ajuda Parental	<p>“Com os meus pais e com os meus avós...” (Aluno nº11, Dimensão 3)</p> <p>“Costumo aprender com a minha mãe (...) Costumo aprender mais com a minha mãe do que com os meus professores...” (Aluno nº7, Dimensão 3)</p>
F U	Ajudar Outros	<p>“Aquilo que eu aprendo pode dar jeito para ensinar às outras pessoas.” (Aluno nº7, Dimen. 5)</p> <p>“...ter pessoas que nos compreendam.” (Aluno nº19, Dimensão 2)</p>
	Aplicar	<p>“Eu vou a qualquer lado com ele...férias, sei lá...e ele vê qualquer coisa que vo faça lembrar algo que</p>

Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

N Ç Ã O		aprendeu na escola e ele refere que gosta de falar sobre isso...e de me ensinar..." (Enc. de educ. nº1, Dimensão5)
		É uma série de coisas que nós fazemos..." (Aluno nº5, Dimensão 1)
	Concretizar objectivos	<p>"Pode dar-me um bom futuro e um bom emprego." (Aluno nº3, Dimensão 5)</p> <p>"Tudo o que ela aprende ajudará a minha filha a ser boa profissional..." (Enc. de educ. nº8, Dimensão 5)</p>

## 2.5. Categoria Adimensional

O quadro nº20 mostra que, se considerarmos a totalidade da amostra, a categoria adimensional foi encontrada nas respostas dos sujeitos em todas as dimensões, correspondentes a todas as questões colocadas. Contudo, as respostas vagas e confusas, surgiram com maior frequência nas respostas às questões *O que é aprender* e *Para que serve aprender*. Houve sujeitos que revelaram ter dificuldade em definir o fenómeno aprender quando se lhes perguntava directamente o que era aprender e para que servia.

Quadro nº20 – Distribuição da Categoria Adimensional

Apesar do tema da investigação ter sido previamente do conhecimento de todos os sujeitos da amostra, a frequência com que a categoria **indefinido** foi identificada denota alguma dificuldade em eles responderem às questões colocadas. Tratava-se de um tema sobre uma parcela da realidade dos próprios sujeitos, sendo-lhes familiar, porque aparentemente próximo das suas vivências pessoais. Daí parecer-nos interessante a dificuldade, por vezes surgida, em os sujeitos se exprimirem.

	O que é para ti/si Aprender?	Como é que se pode aprender?	Com quem costumava aprender?/ Com quem costuma o seu filho(a) aprender?	O que te poderá ajudar Aprender?/ O que o (a) poderá ajudar Aprender?	Para que serve aquilo que tu aprendes?/ Para que serve aquilo que o seu filho(a) aprende?
<b>Indefinido</b>	ALUNOS 8 14 PAIS 6	ALUNOS 3 8 PAIS 5	ALUNOS 0 1 PAIS 1	ALUNOS 1 1 PAIS 0	ALUNOS 8 12 PAIS 4

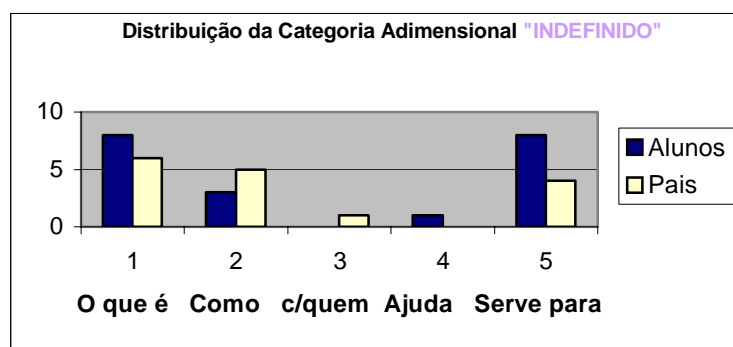


Gráfico nº6

Comparando os grupos, o grupo dos alunos não referiu a categoria adimensional na pergunta *Com quem se aprende*, e o dos pais na questão *O que ajuda a aprender*. Constatamos que para a questão *com quem se aprende* foi encontrada no grupo dos pais uma resposta pertencente à categoria *indefinido* e na pergunta *o que é necessário* foi identificada uma resposta pertencente à categoria adimensional no grupo dos alunos, num só sujeito.

**Sumário:** Em geral, apesar de muitos sujeitos considerar que o fenómeno aprender é algo natural e constante na vida, parece existir alguma dificuldade em responder ao *que é aprender* e *para que serve aprender* (maior percentagem no grupo dos alunos).

### 3. Categorias específicas e categorias intrusas

Assumindo mais uma vez o grupo das categorias específicas e o grupo das categorias intrusas como o conjunto, respectivamente, de todas as categorias específicas e intrusas, para a mesma da dimensão em que estas surgiram, podemos dizer que apenas em duas questões (*Com quem se aprende* e *Para que serve aprender*), os sujeitos revelaram facilidade em se centrarem na questão colocada (ver gráfico nº7), tendo as suas respostas sido maioritariamente distribuídas por categorias específicas às respectivas dimensões. Contrariamente, nas questões *O que é aprender*, *Como se aprende* e *O que ajuda aprender*, os sujeitos tiveram dificuldade em responder directamente às questões colocadas,

# Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade

tendo referido com maior frequência aspectos e outras facetas do fenómeno aprender.

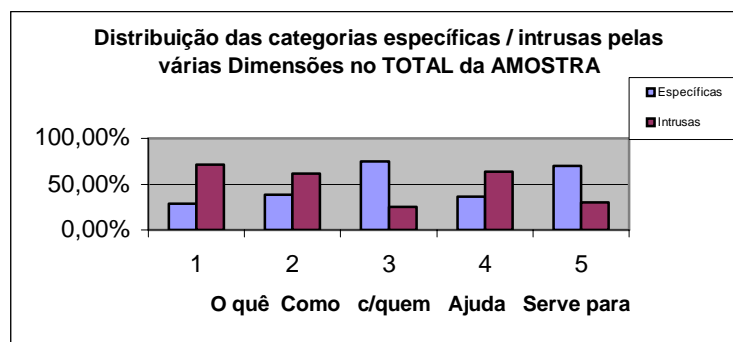


Gráfico n.º 7

Considerando a totalidade da amostra, as respostas dos sujeitos às questões relativas ao *Com quem se aprende* (Dimensão 3) e *Para que serve aprender* (Dimensão 5) centraram-se significativamente em categorias específicas às questões colocadas, em 75% e em 70% respectivamente.

Tabela n.º 1 – Respostas à questão *Com quem se aprende*: categorias específicas versus intrusas

Dimensão 3	Específicas	Intrusas
<b>Alunos</b> (5 categorias)	80,0% (4 categorias)	20,0% (1 categoria)
<b>Pais</b> (8 categorias)	75,0% (6 categorias)	25,0% (2 categorias)
<b>TOTAIS</b> (8categorias)	75,0% (6 categorias)	25,0% (2 categorias)

Tabela n.º 2 – Respostas à questão *Para que se aprende*: categorias específicas versus intrusas

Dimensão 5	Específicas	Intrusas
<b>Alunos</b> (6 categorias)	83,3% (5 categorias)	16,7% (1 categoria)
<b>Pais</b> (10 categorias)	70,0% (7 categorias)	30,0% (3 categorias)
<b>TOTAIS</b> (10 categorias)	70,0% (7 categorias)	30,0% (3 categorias)

Considerando o grupo dos Pais, os sujeitos responderam centrando-se de forma significativa em categorias específicas às questões que lhes foram colocadas, verificando-se nas dimensões três e cinco as percentagens de 75% e de 70%, respectivamente. De igual modo sucedeu nos alunos, os quais responderam às mesmas questões com respostas distribuídas por categorias específicas em 80% e 83%, respectivamente. Desta constatação podemos considerar que,

# Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade

relativamente às questões acima referidas, todos os sujeitos responderam maioritariamente, referindo aspectos específicos à questão colocada.

Nas questões *O que é Aprender* (Dimensão 1), *Como se aprende* (Dimensão 2) e *O que ajuda a aprender* (Dimensão 4), os sujeitos (quer se considere a totalidade da amostra, o grupo dos Pais ou o grupo dos Alunos) responderam acentuando vários aspectos do aprender, isto é, referindo categorias intrusas à dimensão correspondente à questão colocada.

Tabela nº 3 – Respostas à questão *O que é aprender*: categorias específicas versus intrusas

Dimensão 1	Específicas	Intrusas
<b>Alunos</b> (12 categorias)	33,3% (4 categorias)	66,7% (8 categorias)
<b>Pais</b> (11 categorias)	36,4% (4 categorias)	63,6% (7categorias)
<b>TOTAIS</b> (14 categorias)	28,6% (4 categorias)	71,4% (10 categorias)

Tabela nº 4 – Respostas à questão *Como se aprende*: categorias específicas versus intrusas

Dimensão 2	Específicas	Intrusas
<b>Alunos</b> (8 categorias)	50,0% (4 categorias)	50,0% (4 categorias)
<b>Pais</b> (10 categorias)	40,0% (4 categorias)	60,0% (6 categorias)
<b>TOTAIS</b> (13 categorias)	38,5% (5 categorias)	61,5% (8 categorias)

Tabela nº 5 – Respostas à questão *O que é necessário aprender*:categorias específicas versus intrusas

Dimensão 4	Específicas	Intrusas
<b>Alunos</b> (9 categorias)	33,3% (3 categorias)	66,7% (6 categorias)
<b>Pais</b> (9 categorias)	44,4% (4 categorias)	55,6% (5 categorias)
<b>TOTAIS</b> (11 categorias)	36,4% (4 categorias)	63,6% (7 categorias)

Curiosamente, é na questão em que se pergunta explicitamente *o que é aprender* que verificamos uma maior percentagem de respostas distribuídas por categorias adjacentes à dimensão considerada (66,7% no grupo dos Alunos, 63,6%, no grupo dos Pais e 71,4% na Amostra total), não definindo directamente o que é aprender.

É de salientar a diferença entre as respostas dos Alunos e as respostas dos Pais à questão *como se aprende*. Nelas, verificamos um equilíbrio entre as categorias específicas e intrusas surgidas nas respostas dos alunos (50,0% e

---

Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

---

50,0% respectivamente). No grupo dos Pais, constatamos um maior número de respostas distribuídas por categorias intrusas (60%) à questão colocada.

Independentemente das respostas dos sujeitos se centrarem mais na questão colocada (categorias específicas) ou em dimensões adjacentes à questão colocada (categorias intrusas), comparando o grupo dos Alunos com o grupo dos Pais, encontrámos na maior parte das questões (três em cinco: *como se aprende, com quem se aprende e para que serve aprender*), uma percentagem mais elevada de respostas distribuídas por categorias específicas no grupo dos Alunos (50,0%, 80,0% e 83,3% respectivamente), relativamente ao grupo de Pais (40,0%, 75,0% e 70,0%, respectivamente). Em duas questões, *o quê e o que pode ajudar*, as categorias específicas surgem ligeiramente mais elevadas no grupo dos Pais (36,4% e 44,4% respectivamente), contra 33,3% no grupo dos Alunos, em ambas as questões.

Os gráficos 8 e 9 resumem os dados relativamente a cada um dos grupos, verificando-se em ambos, tal como na totalidade da amostra, que apenas nas respostas às questões *Com quem se aprende e Para que serve aprender*, os sujeitos revelaram maior facilidade em se centrarem nas questões, com percentagem superior no grupo dos alunos.

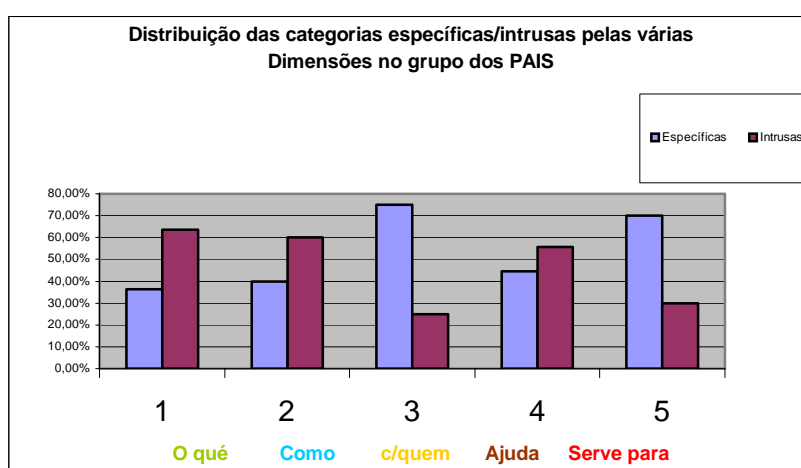


Gráfico nº8



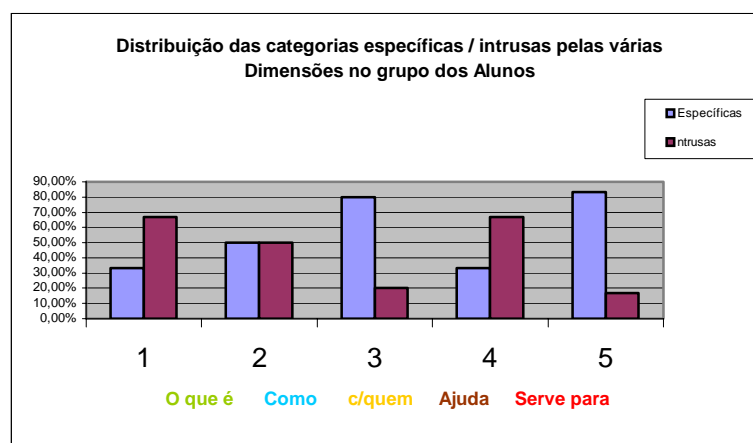


Gráfico nº9

As respostas dos pais e dos alunos às questões *Com quem se aprende* e *Para que serve aprender* apresentam uma representação gráfica semelhante. Implicitamente todos os sujeitos parecem ter a ideia de que se aprende com a ajuda de alguém e de que os conteúdos aprendidos têm uma função.

Os alunos, na resposta à pergunta *Como se aprende*, referem várias facetas do fenómeno aprender. Nesta questão, apesar de existirem categorias que são referidas pelo grupo de alunos que não o são pelos pais e vive-versa, referem aspectos não só específicos do *como se aprende*, mas também do que é, do com quem, do que ajuda e da função (c.f. Quadro nº9). O *Como se aprende* foi, pois, a pergunta originou maior variabilidade nas respostas dos sujeitos. Exceptuando-se esta, em todas as demais os sujeitos responderam referindo aspectos, em média, de duas facetas do fenómeno aprender, para além da questão colocada.

Verificamos que cada dimensão se constituiu como uma intrusa numa outra(s) dimensões. A dimensão *Definição* foi intrusa nas dimensões *Processo* e *Função*. A dimensão *Processo* apareceu como intrusa nas dimensões *Definição*, *Com quem*, *O que é necessário* e *Função*. A dimensão *Com quem* surgiu intrusamente nas dimensões *Processo* e *O que é necessário*. A dimensão *O que é necessário* foi intrusa nas dimensões *Processo* e *Com quem*. E a dimensão *Função* apareceu como intrusa nas dimensões *Definição* *Processo*. Daqui resulta a existência de comunalidades entre as várias questões, pelo que podemos afirmar que o aprender

é um fenómeno complexo para alunos e pais, definindo-se como processo, dotado de funções, facilitado por várias variáveis e resultante da ajuda de vários agentes educativos.

#### 4. Análise comparada: Comunalidades e diferenças

Se atendermos ao somatório das verbalizações específicas a cada dimensão (c.f. Quadro nº21), independentemente da questão colocada, podemos dizer que os sujeitos da nossa amostra conceptualizam a aprendizagem como sendo **aumento de conhecimentos** (dominante na Dimensão 1-*Definição*, com **frequência semelhante nos pais e nos alunos**) que se aprende sobretudo através dos **Procedimentos** utilizados (categoria específica dominante na Dimensão 2-*Processo*, **com maior frequência no grupo dos alunos**), que a **Ajuda parental** é muito importante (dominante na Dimensão 3-*Com quem*, com **frequência semelhante nos dois grupos**), e que se aprende sobretudo para **Concretizar objectivos** (dominante na Dimensão 4-*Para que serve*, com **maior frequência no grupo dos alunos**). No que respeita ao que ajuda aprender, não se observa nenhuma categoria dominante verificando-se frequências muito próximas para as várias categorias.

Considerando as categorias no seu conjunto, constatamos as seguintes que se destacam por ordem decrescente de frequências: (1º) **Ajuda parental** com setenta e uma verbalizações (trinta e cinco nos alunos e trinta e seis nos pais), num total de quatrocentas e seis; (2º) **Procedimentos**, com sessenta e duas verbalizações (trinta e cinco nos alunos e vinte e sete nos pais); (3º) **Concretizar objectivos** com trinta e duas verbalizações (vinte e duas nos alunos e dez nos pais), e logo a seguir em (4º) a **Ajuda profissional** com trinta e uma verbalizações (dezoito nos alunos e treze nos pais).

De salientar alguns aspectos da categoria *Procedimentos* verbalizados com frequências dicotómicas: a valorização que os sujeitos atribuíram ao aprender através de programas de televisão, que surgiu com muita frequência e o

Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

considerar-se que se aprende através do estudo, apenas referido por quatro pais (sujeitos 7, 12 e 15, Dimensão 2, e sujeito 8, Dimensão 1), e quatro alunas (sujeitos números 9, 10, 14 e 16, Dimensão 2). As poucas referências ao estudo como necessário para se aprender foram as únicas inferências deixadas pelos sujeitos relativamente à importância do esforço na aprendizagem. Ainda, na categoria *Procedimentos*, pais e alunos consideraram que se aprende sobretudo através da leitura (de conteúdos gerais e académicos). Os aspectos surgidos nesta categoria (meios de comunicação social, novas tecnologias, fazer trabalhos nas aulas...) deixam de certo modo transparecer a ideia de que a aprendizagem é conceptualizada como vinda do exterior. Ao tentar definir o que é aprender, uma aluna referiu-se ao procedimento, deixando transparecer a ideia de que o processo de ensino é um processo de ajuda ao dizer que “*Se o meu professor está a ensinar, também me está a ajudar...*” (sujeito nº14, Dimensão 1).

Quadro nº 21- Totais de verbalizações atendendo a cada categoria conceptual

CATEGORIAS CONCEPTUAIS		TOTAIS de verbalizações	
D E F I N I Ç Ã O	Aumtº de conhecimentos	Alunos 13 Pais 14	27/406 (6,7%)
	Continuidade	Alunos 1 Pais 9	10/406 (2,5%)
	Diversidade	Alunos 1 Pais 2	3/406 (0,7%)
	Novidade	Alunos 6 Pais 2	8/406 (1,9%)
Total: 48/406 (11,8%)			
P R O C E S S O	Atenção	Alunos 15 Pais 2	17/406 (4,2%)
	Lúdico	Alunos 2 Pais 0	2/406 (0,5%)
	Interacção	Alunos 3 Pais 8	11/406 (2,7%)
	Procedimentos	Alunos 35 Pais 27	62/406 (15,3%)
	Vivência	Alunos 4 Pais 24	28/406 (6,9%)
Total: 119/406 (29,3%)			
C O M O U T R O	Ajuda Parental	Alunos 35 Pais 36	71/406 (17,5%)
	Ajuda Profissional	Alunos 18 Pais 13	31/406 (7,6%)
	Comigo	Alunos 0 Pais 2	2/406 (0,5%)
	Deus	Alunos 1 Pais 0	1/406 (0,3%)
	Grupo de pares	Alunos 8	16/406 (3,9%)

## Sentir e construir o Aprender

## Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade

		Pais	8	
	Outros	Alunos	2	8/406 (2,0%)
		Pais	6	
Total: 129/406 (31,8%)				
F	Ajudar outros	Alunos	8	13/406 (3,2%)
		Pais	5	
U	Aplicar	Alunos	3	6/406 (1,5%)
		Pais	3	
N	Concretizar objectivos	Alunos	22	32/406 (7,9%)
		Pais	10	
Ç	Desenv. competências	Alunos	2	10/406 (2,5%)
		Pais	8	
Ã	Mudar como pessoa	Alunos	1	4/406 (1,0%)
		Pais	3	
O	Resolver problemas	Alunos	5	10/406 (2,5%)
		Pais	5	
	Realização Pessoal	Alunos	0	4/406 (1,0%)
		Pais	4	
Total: 79/406 (19,5%)				
O que é	Características do Sujeito	Alunos	0	6/406 (1,5%)
		Pais	6	
N e	Contexto	Alunos	1	7/406 (1,7%)
		Pais	6	
c e	Envolvimento	Alunos	2	8/406 (2,0%)
		Pais	6	
s s á	Estratégias de Ensino	Alunos	3	8/406 (2,0%)
		Pais	5	
r i o	Silêncio	Alunos	0	1/406 (0,3%)
		Pais	1	
Total: 30/406 (7,4%)				
Total de verbalizações: 406/406				

Da análise do conteúdo das respostas de todos os sujeitos, podemos inferir a existência de uma necessidade percebida de ajuda no aprender. Se contabilizarmos o total das verbalizações das categorias, que de certo modo se referem à importância dos outros na aprendizagem, obtemos um somatório de interesse pois equivale a 34% do total das verbalizações, sendo assim:

$$\begin{aligned}
 &\text{ajuda parental} + \text{ajuda profissional} + \text{grupo de pares} + \text{outros} + \text{interacção} = \\
 &71 / 406 (17,5\%) + 31 / 406 (7,6\%) + 16 / 406 (3,9\%) + 8 / 406 (2,0\%) + 11 / 406 (2,7\%) = \\
 &= 137 / 406 (33,7\%)
 \end{aligned}$$

Mais uma vez parece ficar sublinhado o significado do apoio social (ajuda parental, ajuda profissional, grupo de pares e outros). Por um lado, sublinhamos a importância percebida da ajuda dos outros no processo de aprendizagem, por outro lado, apontamos a concepção da aprendizagem como um processo interactivo a qual parece reforçar o impacto dos outros na aprendizagem.

Os sujeitos valorizaram não só a ajuda parental na aprendizagem, como parecem deixar implícita a ideia de alguma dependência dos professores (muito vezes nomeados na categoria *ajuda profissional*).

Na sequência das páginas anteriores, observamos ainda que as concepções explicativas do aprender se centram, em grande parte, nos procedimentos utilizados na aprendizagem e nos objectivos do aprender. Sendo assim, se somarmos as categorias *procedimentos* (dimensão Processo) e *concretizar objectivos* (dimensão Função), encontramos que, com apenas estas duas categorias, conseguimos explicar em 23,2% o fenómeno aprender o que corresponde quase a um quarto do total das verbalizações conseguidas.

**Procedimentos + Concretizar objectivos =**

$$62 / 406 (15,3\%) + 32 / 406 (7,9\%) = \\ = 94 / 406 (23,2\%)$$

Olhando atentamente para os dois somatórios, acima apresentados, verificamos que 57% (33,7% + 23,2%) do fenómeno aprender é explicado por apenas sete categorias (*ajuda parental, ajuda profissional, grupo de pares, outros, interacção, procedimentos e concretizar objectivos*) do total de vinte e sete categorias encontradas nos discursos destes.

Se nos centrarmos apenas na categoria *Concretizar objectivos*, facilmente nos apercebemos da concepção de instrumentalidade do aprender que sobressai da análise de conteúdos dos discursos dos nossos sujeitos.

**Concretizar objectivos (ALUNOS) + Concretizar objectivos (PAIS) =**

$$= 22 / 406 (5,4\%) + 10 / 406 (2,5\%) = \\ = 32 / 406 (7,9\%)$$

Foram encontradas nas verbalizações dos sujeitos trinta e duas referências à função do aprender como correspondendo a fazer algo com um objectivo, estando sempre presente a ideia de utilidade do que se aprende. A concepção da

instrumentalidade da aprendizagem, por parte dos alunos, poderá estar associada ao facto de se tratarem de crianças pequenas (dez anos), uma vez que segundo Piaget (*in* Tran-Thong, 1987), nesta idade a criança ainda está muito ligada ao concreto. Piaget considera que será pelos onze, doze anos que a criança adquire a possibilidade de uma *consciência reflexiva*.

Da análise do quadro, comprovamos, mais uma vez, a existência de categorias que só apareceram num dos grupos. *Lúdico* e *Deus* só apareceram no grupo dos alunos e *Comigo* e *Silêncio* apenas apareceram no grupo dos pais. Curiosa é a constatação de que a categoria *Lúdico* só apareceu no grupo dos alunos (dimensões *Definição* e *Com quem*).

Observamos no quadro nº 21 não só que a mesma categoria é encontrada em vários sujeitos (ex. categoria *Mudar como pessoa* que surgiu num aluno e em três encarregados de educação), como também as categorias *Deus* e *Silêncio*, típicas de um só sujeito.

Há uma diferenciação nítida dos grupos quanto às categorias *Atenção*, *Procedimentos*, *Vivência* e *Concretizar objectivos*. *Atenção*, *Procedimentos* e *Concretizar objectivos* aparecem com frequências visivelmente superiores no grupo dos alunos. A categoria *Vivência* surge com uma frequência francamente superior no grupo dos pais.

Merecedor de comentário é ainda a concepção de que para aprender é preciso tempo, (ideia implícita na resposta do encarregado de educação nº11, dimensão 4).

Alguns dos nossos sujeitos (oito alunos e quatro pais) têm ideias sobre a aprendizagem baseadas na transmissão de conhecimentos (aspecto da categoria *ajudar outros*).

Apenas, dois encarregados de educação (sujeitos 8 e 14, Dimensão 3) reconheceram o próprio sujeito como parceiro importante na aprendizagem (categoria *Comigo*).

Talvez porque a amostra seja pequena, a categoria contexto (entendida aqui como o conjunto de variáveis do meio escolar e familiar que facilita o aprender: pouco barulho, relação com os pais, situação económica, bom relacionamento com o grupo de pares e com as pessoas que ensinam) surgiu menos do que o que esperávamos (sete verbalizações num total de quatrocentas e seis).

A aprendizagem apareceu, ainda, como possível de ser “positiva ou negativa” (pai nº19, Dimensão 5 “..*quer no sentido positivo, quer negativo.*”) e, também, traduzindo a ideia de que se pode aprender com os erros (mãe nº5, Dimensão 2 “..*Aprende-se com os erros, com o dia-a-dia...*”).

Chamou-nos também à atenção a definição que os alunos nºs 6 e 10 deram do fenómeno aprender “...aprendemos...tipo...aprender coisas!” e “Aprende-se e pronto”, respectivamente. Nestas verbalizações o aprender surgiu como se de um fenómeno mágico se tratasse.

## **II Que concluir e como redefinir o nosso objecto de estudo?**

Os objectivos que estabelecemos no início do estudo e as questões componentes do guião da entrevista serviram não só de orientação para a análise e discussão dos resultados, como também para esta conclusão, indicação de pesquisas futuras e propostas de intervenção.

Sublinhamos que este é um trabalho inacabado, uma pesquisa que deverá ser continuada, não se podendo, por isso, falar propriamente da sua conclusão. Não podemos esquecer as suas limitações, acrescidas do facto de ser um estudo exploratório e da análise ter sido influenciada pela nossa sensibilidade na sequência, em parte, do que fomos sentindo e interpretando enquanto ouvíamos os sujeitos durante as entrevistas.

Partilhamos da opinião de Sousa Santos (in Morais, 2000), ao defender que, em Educação, o qualitativo e o quantitativo devem ser encarados como complementares. A opção por uma metodologia mista permitiu aprofundar os inúmeros significados de que se reveste o fenómeno aprender (observando-se formas qualitativa e quantitativamente diferentes com os alunos e encarregados de educação o experienciarem e conceptualizarem).

A análise dos dados permitiu-nos, logo à partida, afirmar que o aprender é algo desenvolvimental, constante ao longo da vida e multifacetado.

Desde cedo, apercebemo-nos de que as concepções em torno do aprender se encontravam nas respostas dos alunos e respectivos encarregados de educação às cinco questões colocadas, correspondendo cada questão a um aspecto diferente do fenómeno em análise. Daqui resulta uma visão global do aprender ao repararmos que se trata de um fenómeno percebido pelos nossos sujeitos como multifacetado e complexo, descrito em vinte e três categorias conceptuais para os alunos e em vinte e cinco categorias no caso dos pais.

As categorias explicativas identificadas neste estudo mostram que os alunos e os pais têm maneiras diferentes de experienciar a aprendizagem, o que está de acordo com Marton (1997), ao referir que as categorias de descrição correspondem a diferentes maneiras de experienciar um mesmo fenómeno.

Foi na dimensão *Processo*, que se verificou o maior número de relações entre as dimensões do aprender, o que é igual a dizer que foi a pergunta “*Como é que se aprende*” aquela que activou nos sujeitos um maior e mais diversificado número de facetas do fenómeno aprender. Portanto, Pais e Alunos referem-se às diferentes componentes da aprendizagem, independentemente da questão colocada, principalmente, quando lhes é perguntado *Como se aprende*. Nessa dimensão apercebemo-nos, com facilidade, do aspecto multidimensional do aprender (com maior incidência no grupo dos pais, onde se verificaram dez categorias diferentes contra oito categorias identificadas no grupo dos alunos). Podemos então dizer que



a conceptualização do aprender compreende a integração de facetas diferentes, inerentes ao fenómeno que, apesar de distintas, se interrelacionam.

A concepção do aprender como *aumento de conhecimentos* foi a mais referida por alunos e pais na dimensão *Definição* do aprender (com maior percentagem nos pais). O *aumento de conhecimentos* apareceu com uma percentagem também a não negligenciar na dimensão *Função* do aprender (maior percentagem nos alunos). A propósito desta categoria, Marton, D' Alba e Beaty (1993) sugeriram que o *aumento de conhecimentos* pode ser a concepção do aprender a partir da qual todas as outras se desenvolvem. Neste sentido, essa categoria seria anterior às outras concepções.

Em consonância com a literatura, estão também presentes nestes resultados as influências sociais na aprendizagem: ajuda dos adultos (pais, professores, pessoas mais velhas), bem como a ajuda do grupo de pares (amigos, colegas). Neste sentido, torna-se pertinente lembrar aqui o modelo de construtivismo social (Coble, 1991, *in* Marton & Booth, 1997), o qual considera que na aquisição de conhecimentos existem influências não só culturais e de linguagem, mas também sociais (outros, professores, pais, etc.). Todos os sujeitos referiram a importância da ajuda dos pais, dos profissionais e do grupo de pares na aprendizagem, o que parece revelar o significado que atribuem ao apoio social. Estes valorizam, sobretudo, a ajuda directa dos pais, com mais referência à presença da figura materna no acompanhamento dos estudos. A este propósito, Grácio (2002) faz referência à existência de pesquisas com estudantes americanos cujos resultados mostraram que os alunos com desempenhos superiores fazem um maior uso de certas estratégias de auto-regulação tendo uma maior confiança em fontes sociais de ajuda (pais, pares). Este estudo parece apontar para a importância da aproximação dos pais à aprendizagem escolar. Influenciados por Bourdieu (1971), confrontando-nos com os dados obtidos, podemos afirmar que aprender é simultaneamente um processo individual e social.

Os resultados encontrados sugerem que, de um modo geral, os sujeitos concebem o aprender como algo que necessita da *Ajuda dos outros* e de que aquilo que se aprende tem uma *Função*.

Considerando ainda a totalidade da amostra, os sujeitos descrevem o aprender, predominantemente, como um *Processo* (mancha azul do quadro nº9). Se atendermos às categorias que surgiram com maior expressão, verificamos que três delas (*procedimentos, vivências e interacção*) correspondem a categorias específicas da dimensão *Processo*. Deste modo, o aprender foi frequentemente concebido como estando associado ao modo como se aprende.

As concepções da aprendizagem relativas à necessidade de *Ajuda parental* para se aprender, à valoração dos *Procedimentos* utilizados na aprendizagem e aos significados das *Vivências* prévias ao acto de aprender, foram as mais referidas pelos pais. Estes partem, frequentemente, das suas experiências para conceptualizarem o aprender.

As concepções relativas aos *Procedimentos* utilizados na aprendizagem e à necessidade de *Ajuda parental* foram as mais referidas também pelos alunos, as quais coincidem com duas das três concepções evidenciadas no discurso dos encarregados de educação.

Muitos alunos e encarregados de educação consideram que se aprende através dos procedimentos utilizados na aprendizagem (40,5% e 48,6%, respectivamente). Este facto é importante, sobretudo se atendermos à relação entre os procedimentos e o tipo de abordagens à aprendizagem (Weinstein *et al.*, 1981). Os alunos concebem o aprender como instrumental (sobretudo como meio de concretizar objectivos), consideram o impacto da família na aprendizagem e valorizam a ajuda de profissionais. Observando os dados obtidos no grupo dos pais, verificamos que estes, maioritariamente, conceptualizam a aprendizagem como um processo experimental, entendem o aprender como processual e valorizam a ajuda parental.

No que se relaciona com os procedimentos, e apoiados numa leitura construtivista, verificamos que o sujeito interpreta as coisas e aquilo que experiencia (Marton *et al.*, 1997), construindo significados. Contudo, o que o sujeito constrói depende das suas motivações, daquilo que sabe previamente e de como mobiliza esses conhecimentos anteriores para aprender (Carvalho, 2002).

O facto de os alunos conceptualizarem o aprender como processual e instrumental e os pais, como processual e experimental, significa que as concepções dos nossos sujeitos sobre o aprender podem, fundamentalmente, ser agregados em dois tipos: *Processo e Função*. Estes dados vão de encontro ao trabalho de Marton que considerou o aprender constituído basicamente por dois aspectos, sendo eles o processo apreendido nas respostas ao *como se aprende* e o aprendido / produto manifesto pelas respostas ao *Para que serve aprender*. Na verdade, interessa não só atender ao *o que é aprender*, mas também ao *como se aprende*.

Entendemos a valorização que os sujeitos atribuem ao *Processo* como muito positiva, na medida em que, se os alunos tiverem presente o significado dos processos, mais facilmente se envolverão nos modos como se aprende. Como percebemos através dos olhares da literatura sobre o aprender, concretamente no que se relaciona com as abordagens à aprendizagem, o modelo 3P (Biggs, 1993) sugere que os resultados da aprendizagem dependem, em boa parte, das concepções e das abordagens à tarefa.

Para os sujeitos da nossa amostra a *Definição* e a *Função* do aprender surgem como próximas. Note-se que nas respostas ao que é aprender foram identificadas quatro categorias específicas da dimensão correspondente: *Definição*, e seis categorias referentes à *Função*. Isto parece significar a dificuldade em definir o aprender sem referir a utilidade daquilo que se aprende. A propósito da dimensão *Função*, os dados apresentados permitem-nos verificar que a aprendizagem é conceptualizada pela maioria dos sujeitos (principalmente os alunos), como útil para concretizar objectivos.

Os resultados encontrados, que referem o tipo de objectivos que os alunos podem ter na aprendizagem, levam-nos a pensar que tais objectivos parecem estar implícitos nas percepções dos sujeitos. Note-se, por exemplo, que quase metade dos sujeitos (45,2%, na Dimensão *Função*), associam o aprender à sua utilidade. Este dado é importante, sobretudo se atendermos à constatação de Biggs (1988), sugerindo que os alunos que adoptam uma abordagem superficial face às tarefas académicas apresentam objectivos de aprendizagem de cariz instrumental (ex. tirar um curso superior, passar de ano, etc.) São principalmente os alunos que visam a instrumentalidade daquilo que se aprende, principalmente numa dimensão temporal. Nesta, o Futuro foi frequentemente nomeado tendo os sujeitos referido como função do aprender a preparação para uma formação académica superior e / ou para conseguirem uma profissão/ emprego.

Do parágrafo anterior, ocorre-nos registar a nossa preocupação, ao observar que um número significativo de crianças têm como objectivo da sua aprendizagem o desejo de “serem alguém” e quererem ou terem de aprender para se prepararem para uma profissão futura, na medida em que as remete para um futuro muito longínquo. Tratam-se de objectivos a longo prazo o que pode não facilitar a focalização nas aprendizagens imediatas do dia-a-dia da escola.

Apenas oito alunos conceptualizaram a aprendizagem como procura de significado referindo apenas o aspecto *ajudar outros*. Treze encarregados de educação remetem a procura de significado através daquilo que aprendem para o *ajudar outros, mudar como pessoa e realização pessoal*.

A maior parte dos alunos que constituíram a nossa amostra podem ter dificuldade numa abordagem profunda ao estudo, o que nos faz reflectir, nomeadamente, tratando-se de alunos a iniciar o 2.º ciclo de estudos. Note-se que a escolaridade obrigatória em Portugal é o 3.º ciclo de escolaridade completo, o que poderá perspectivar dificuldade em manter os alunos motivados, centrados nas tarefas escolares durante, pelo menos, mais quatro anos lectivos.

Sabe-se que os objectivos estão na base do comportamento dos alunos face ao aprender. Sendo assim, os nossos sujeitos, ao conceberem a aprendizagem como meio para atingir fins, concretamente ao referirem que aprender serve para obter bons resultados, ser um dia ser alguém, tirarem um curso e conseguirem um emprego, permite-nos inferir, utilizando a terminologia de Lemos (2002) que têm “objectivos de realização”, apresentando “o desejo de demonstrar um elevado nível de capacidade”. De igual modo, os sujeitos que referem como função do aprender a realização pessoal (quatro sujeitos), ajudar outros (treze sujeitos), e desenvolver competências (dez sujeitos), por exemplo, provavelmente terão “objectivos” de aprendizagem”. Aumentar a crença de que aprender serve para uma realização pessoal, para ajudar outros e desenvolver competências pode promover o incremento de objectivos centrados na aprendizagem.

Os objectivos são importantes, na medida em que são considerados “mecanismos que activam selectivamente determinadas crenças acerca de si próprio e certas operações cognitivas particulares, bem como a acção subsequente (Ames e Ames, citado in Lemos, 2002, p.21), ou de forma mais simples, nas palavras de Lemos (2002), os objectivos são orientadores da acção. Ames e Archer, em 1988, referiram que uma das ideias das pessoas com objectivos de aprendizagem era a de que o resultado depende em grande parte do esforço desenvolvido na realização da tarefa. A este propósito, poucos sujeitos referiram o esforço como modo de se aprender. Parece-nos preocupante, na medida em que o esforço é referido na literatura como sendo responsável pela manutenção do empenho ao longo do tempo (Lemos, 2002), necessário, pois, à aprendizagem auto-regulada (Ames, 1992; in Lemos, 2002). A citação de Grácio (2002, pág. 487), “é importante ajudar os alunos a adquirir maior consciência dos seus próprios processos de aprendizagem”, permite-nos pensar na importância da utilização de estratégias metacognitivas na aprendizagem porque potenciadoras do desenvolvimento de competências cognitivas complexas inerentes a tarefas de resolução de problemas (Morais, 2000). Isto lembra-nos a atitude de uma criança (aluno nº15) que se interrogou, questionando-se acerca da resposta que estava a dar ao *Como se aprende*, “Os professores podem ensinar os alunos a respeitar os outros, mas como? Deixa ver...ouvindo os professores, estando atentos...” Trata-se

de incentivar as crianças a um “processo de auto-reflexão” (Zimmerman, 1998, 2000 in Rosário, 2002), que influencia as concepções que influenciarão futuras aprendizagens. Como afirmou Ribeiro num artigo que escreveu em 2003 (citando Grangeat, 1999), “para aprender é preciso aprender como fazer para aprender, que não basta fazer e saber, mas é preciso saber como se faz para saber e como se faz para fazer” (p. 115). A metacognição pode, então, ser vista como a capacidade chave de que depende a aprendizagem, certamente a mais importante: aprender a aprender, o que por vezes não tem sido contemplado pela escola. Isto é importante, porque implica ajudar os alunos a monitorizar a sua aprendizagem, de modo a facilitar uma experiência de competência e de autonomia (Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989; White, 1959, de Charms, 1968; Deci, 1975; citados por Lemos, 1999).

Como refere Almeida (1993), os alunos que não possuem um discurso cognitivo e metacognitivo sobre a forma como estudam ou como o estudo se processa, tendem a ser pouco eficientes em tarefas específicas. Daqui se depreende a importância de se ensinar estratégias meta-cognitivas às crianças para as ajudar a orientarem-se para estratégias profundas. É muito importante que através da Psicologia da Educação se promova a metacognição e a motivação, desenvolvendo-se um modelo preventivo, pela possibilidade de surgirem formas de o próprio aluno regular a sua aprendizagem através da sua experiência de competência e de autonomia. É, sem dúvida, a auto-eficácia percebida pelo aluno que influenciará positivamente o seu comportamento no que respeita à abordagem ao estudo. Segundo Schunk (1996), a auto-eficácia percebida é uma variável fundamental no processamento auto-regulatório.

Relacionando os nossos dados com os resultados dos estudos anteriores encontramos todas as concepções já referidas pelos autores na literatura. Identificámos, nomeadamente, a quinta categoria de Säljö (*processo interpretativo com vista a compreender a realidade*) e de Marton (*ver as coisas de forma diferente*), bem como a sexta categoria de Marton *Mudar como pessoa*. Esta última foi observada em ambos os grupos dos sujeitos observados (dois encarregados de educação e um aluno): “Aprender para mim é crescer (...) crescemos interiormente.”

(mãe nº7, Dimensão 1); “...no futuro sermos melhores pessoas.” (aluna nº15, Dimensão 5) e “Aquilo que ela aprende vai ajudar na formação da personalidade dela.” (mãe nº4, Dimensão 5).

Mais uma vez parece ter sido sublinhada a ideia de que a satisfação deve ser um sentimento a ter em conta no processo ensino-aprendizagem porque percebido como modo de se aprender. Esta conclusão advém da constatação frequente da ideia correspondente ao gostar de aprender presente nas verbalizações dos sujeitos às respostas identificadas como categoria *vivência*. Recordamos o que Grácio (2002) diz a esse respeito, referindo que “o prazer”, a angústia, a alegria, o desgosto, a agressividade e ansiedade são sentimentos que têm um papel importante na aprendizagem. Reforçamos, assim, o impacto dos sentimentos e das emoções do sujeito na aprendizagem, o que faz, como acrescenta o autor “com que aprender não seja algo emocionalmente neutro” (Grácio, 2002, p. 495). Daqui advém a responsabilidade de quem ensina no facilitar, da parte dos alunos, um sentimento de satisfação no acto de aprender.

No *que é necessário para aprender*, os sujeitos referiram aspectos que já fazem parte da literatura existente: *contexto*, variáveis ambientais (ex: pouco barulho), aspectos relacionais (ex: bom relacionamento com os professores, com os colegas) e características do sujeito (ex: capacidade para aprender).

Uma diferença intergrupos relaciona-se, entre outros, com a constatação de categorias que aparecem só nos pais (*Silêncio* e *Comigo*) e categorias que foram identificadas apenas nos alunos (*Lúdico* e *Deus*).

Acrescentamos a estes dados o facto dos sujeitos de ambos os grupos terem referido com muita frequência as aprendizagens escolares ao abordarem o fenómeno aprender. Esta constatação foi percepcionada por nós com alguma surpresa, uma vez que o aprender está presente em todas as dimensões da vida. Entrevistámos os sujeitos, conversando com eles sobre o aprender de um modo global, não focalizando aspectos específicos, isto é, não nos referindo à aprendizagem escolar de modo particular. Contudo, na análise dos dados obtidos,

verificámos que os sujeitos, de um modo geral, se centram no aprender académico associado frequentemente à sua função utilitária. A ideia da instrumentalidade da aprendizagem parece constituir uma das concepções em torno do aprender mais referenciadas.

Comparativamente à pesquisa de Grácio (2002), identificamos as concepções que nela surgiram pela primeira vez, isto é, a de que a aprendizagem é algo abrangente e diversificado, a de que a aprendizagem é um processo individualizado, experiencial, interactivo e de ensino.

As questões *Para que serve aprender*, *Como se aprende* e *O que é necessário para se aprender* foram utilizadas pela segunda vez na investigação sobre as concepções da aprendizagem (usada pela primeira vez na pesquisa de Grácio, 2002), as quais contribuíram bastante para conhecermos as concepções dos sujeitos sobre o aprender. Assim, foi nas respostas à pergunta *Para que serve aprender*, que encontrámos um maior número de categorias conceptuais específicas à dimensão considerada. A questão *Como se aprende* foi aquela que originou maior variedade nas respostas dos sujeitos, tendo estes referido diferentes facetas do aprender, para além do *como se aprende*. Esta foi a única questão em que surgiram respostas pertencentes às cinco dimensões do aprender que estudámos. As três perguntas a que nos referimos neste parágrafo, contribuíram para reforçar a ideia do aprender associado ao modo como se aprende (*Processo*).

Em alguns casos os autores referem-se à mesma concepção utilizando nomes diferentes, mas semanticamente próximos, como por exemplo: aprender como *aumento quantitativo de conhecimento* (Saljo, 1979), semelhante a *aumento do próprio conhecimento* (Marton, 1993), por sua vez, igual a *aumento de conhecimento* (Akande & Watkins, 1994; Purdie, Hattie & Douglas, 1996), semelhante ainda a *aumentar conhecimentos* (Grácio, 2002). O mesmo sucede com outras categorias que nomeámos de forma diferente de alguns autores e noutros casos de forma parecida, mas com significado semelhante. Apercebemo-nos também que algumas categorias, assumidas no nosso trabalho como tal, correspondem a subcategorias identificadas em alguns estudos anteriores.



No grupo dos alunos do 5.º ano de escolaridade encontrámos, em dois sujeitos, concepções que Grácio (2002) identificou apenas no grupo dos estudantes do 12ºano: o aprender como fenómeno diversificado (sujeito nº7) e como um processo não limitado pelo tempo (sujeito nº13), categorias *Diversidade* e *Continuidade* respectivamente, identificadas nas respostas ao *O que é aprender*.

Relacionando as categorias de Marton com as nossas, podemos dizer que a maior parte das categorias que identificámos distribuem-se de forma equilibrada pela concepção da aprendizagem como reprodução de conhecimentos (ex. categorias *aumento de conhecimentos* e *aplicação*) e pela concepção da aprendizagem como procura de significado (ex: categorias *ajudar outros*, *mudar como pessoa*, *desenvolver competências*).

Parece-nos pertinente reflectir sobre a ideia de passividade na aprendizagem que transparece das respostas de alguns sujeitos, como por exemplo, do sujeito nº11 (grupo dos alunos, dimensão *Definição*), ao dizer que “*Aprender é fazer algo que nos ensinam.*” A escola não deve manter os alunos como agentes passivos, receptores de conhecimentos e orientações. Parece-nos que a escola deverá promover, a par da transmissão de saberes, o treino de estratégias metacognitivas, colocando os alunos em situações que lhes facilite o desenvolvimento da capacidade de pensar. O uso das novas tecnologias, por exemplo, pode proporcionar uma excelente oportunidade de aprendizagem para os alunos se existirem adultos que lhes aponte actividades de pesquisa que contribuam para a construção do conhecimento e reflexão das vantagens e desvantagens do uso de tais tecnologias.

Apesar de ter surgido com frequências baixas, valorizamos a categoria *Lúdico*, pelo significado de uma aprendizagem activa, questionando-nos, por exemplo, sobre as actividades desenvolvida no âmbito da nova área curricular designada por Área Projecto. A escola deve cada vez mais cumprir outras funções para além das por todos conhecidas, nomeadamente, a de constituir um espaço de sociabilidade e convivência.

Este estudo sublinha a necessidade de aproximação pais-escola. Acima de tudo, este estudo realça-se pelo facto de termos tentado replicar, pela primeira vez, pesquisas anteriores a uma população de alunos de 5.º ano e, ainda, por termos incluído, pioneiramente, um grupo de pais no estudo das concepções sobre o fenómeno aprender.

Consideramos relevante o contributo deste estudo para uma melhor compreensão da forma como alunos e pais percebem o aprender. Acima de tudo, amadureceram-se algumas ideias anteriormente sugeridas pelos estudos referenciados na literatura existente sobre o assunto, nomeadamente, como refere Rosário (1995), a necessidade de ensinar a pensar com o intuito dos alunos colocarem, por si próprios, as questões que entenderem como mais relevantes. Neste sentido, apercebemo-nos da pertinência que poderá ter ajudar os alunos e os respectivos pais a pensarem sobre o que significa e implica o início de um novo ciclo escolar. O desafio parece, pois, ser o promover competências de reflexão, ensinando a pensar. Recordamos que este é o primeiro trabalho sobre as concepções de aprendizagem que utiliza crianças.

Parece-nos relevante o facto de no grupo dos alunos, crianças de dez anos, termos obtido resultados que em estudos anteriores foram encontrados em grupos de alunos bastante mais velhos (ensino secundário e universitário). Desta afirmação, é exemplo a identificação, nos discursos dos alunos, da categoria *mudar como pessoa*.

O conhecimento das concepções em torno do aprender dos sujeitos observados, permite-nos mais uma vez na literatura sublinhar que estamos na presença de um fenómeno complexo e multidimensional. Partilhamos do parecer de Boekaerts (1995), Zimmerman & Kisantas (1997) e Rosário (2002), ao considerarem que só podemos compreender a aprendizagem, se a encarmos como um processo que envolve aspectos distintos, todos de igual impacto nos resultados da aprendizagem: aspectos cognitivos e emocionais, comportamentais e contextuais. Os sujeitos da amostra estudada referem, com bastante frequência,

---

Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

---

aspectos processuais do aprender o que nos sugere sublinhar a pertinência de promover a explicitação da adequação das estratégias de aprendizagem ao tipo de tarefa a executar e ao contexto a considerar.

Resumindo, os resultados obtidos nos dois grupos permitem-nos dizer que todos os sujeitos conceptualizam o aprender como processual e instrumental, além de valorizarem o apoio social (sobretudo o da família) na aprendizagem. Para os alunos, aprende-se através de diversos procedimentos, tendo a actividade relativa à leitura, os meios de comunicação social e as novas tecnologias sido enfatizadas como modos de aprendizagem. Como função da aprendizagem, os alunos referiram com maior frequência a concretização de objectivos, muito associada a uma futura formação e empregabilidade. Os pais referiram que aquilo que se aprende deve-se, principalmente, às experiências prévias e conceptualizam com frequência o aprender como um processo interactivo.

Verificámos que a estrutura conceptual do fenómeno aprender se reporta, essencialmente, a cinco grandes aspectos interligados: *o que é, como, com quem e para quê*. Pais e alunos conceptualizam o aprender, relacionando-o com determinadas componentes do fenómeno. Ambos os grupos de sujeitos estabeleceram relações entre o que é que para eles significa aprender e para que serve aprender. Note-se o número de categorias específicas da dimensão Função que surgiram na dimensão Definição e vice-versa.

Ambos os grupos consideraram muito importante o apoio social, nomeadamente, a ajuda da família (em que a mãe foi referida um maior número de vezes), pelo que defendemos a ideia de que as concepções dos alunos são não só construções individuais como também familiares pela influência percebida pelos alunos.

Sublinhamos, por um lado, a importância percebida da ajuda dos outros no processo de aprendizagem e reforçamos, por outro lado, o impacto dos outros na aprendizagem pela concepção da aprendizagem como um processo interactivo. Assim, a forma como os pais conceptualizam o aprender constitui um aspecto

---

Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

---

contextual da aprendizagem dos seus educandos evidenciado por este estudo podendo influenciar a aprendizagem dos filhos. Se assim é, os pais poderão facilitar ou dificultar um ajustamento psicossocial ajustado à transição escolar considerada. Daqui resulta a necessidade de os pais reflectirem sobre as suas práticas educativas no que respeita, por exemplo, ao diálogo com os filhos sobre os vários aspectos do aprender.

Conceptualizamos a necessidade de uma aprendizagem significativa percebida e construída pelos alunos e reconhecida e promovida pelos pais. Para isso, torna-se urgente que pais e professores conheçam e compreendam a relação entre as concepções que os alunos demonstram sobre o aprender, as abordagens à aprendizagem utilizadas e os resultados escolares. É importante que os pais conversem com os filhos sobre as funções da aprendizagem e sobre a necessidade de aprender a informação recebida.

Em síntese, o mapeamento das concepções de pais e alunos sobre o aprender, a partir do estudo que realizámos, contribui: para considerarmos que as concepções, que de um modo geral envolvem as aprendizagens de natureza escolar, ajudam a compreender melhor a aprendizagem dos alunos; para admitirmos que as concepções dos alunos não podem ser encaradas meramente como uma construção individual, mas, também, como uma construção social devido ao reconhecimento do impacto implícito do apoio social, principalmente do familiar (constituindo aspectos contextuais) e para tomar em consideração a perspectiva dos alunos e da família sobre o aprender.

Ao tentarmos concretizar os objectivos a que inicialmente nos propusemos, os resultados obtidos deste estudo podem aumentar a consciência dos vários intervenientes no processo ensino/aprendizagem sobre a importância de se considerarem as concepções que os alunos e pais têm no processo de transição do primeiro para o segundo ciclo escolar.

A originalidade desta pesquisa consistiu na possibilidade de cruzarmos as concepções dos alunos com as concepções dos pais. A inclusão dos pais na

---

Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

---

pesquisa permitiu tornar ainda mais consciente a necessidade de os responsabilizar no processo ensino/aprendizagem. Realçamos a co-responsabilidade de todos os agentes educativos no sucesso escolar dos alunos e o papel do aluno na construção individual das suas aprendizagens. Os alunos participam na aprendizagem e são consequência dos seus contextos de vida, especialmente, familiar. A temática do aprender é algo que tem de ser abordado, simultaneamente, na perspectiva de cada agente educativo, nomeadamente, do aluno e da família, como revelam os dados deste trabalho.

Os resultados encontrados parecem traduzir a ideia de que o fenómeno aprender, além de complexo e multidimensional, é algo que envolve alunos, professores e famílias, pelo que as preocupações da parte de quem ensina deverão integrar cada vez mais os olhares de todos. Pensamos que só assim se podem encontrar soluções práticas mais ajustadas às dificuldades de aprendizagem dos alunos, sobretudo, os que vivenciam a transição do primeiro para o segundo ciclo (dada a nossa amostra). Ganhámos mais consciência sobre a necessidade de se ir ao encontro do que pensam alunos e pais acerca do aprender, de modo a que, melhor se possam compreender as diferenças individuais dos alunos face à aprendizagem. Realçamos a necessidade de se abordar explicitamente a associação entre ideias sobre o aprender e os processos e estratégias de aprendizagem utilizadas.

Deste trabalho resulta o alargamento da investigação relativa às conceptualizações da aprendizagem, no que respeita às concepções dos pais e uma (re)construção dos significados do aprender a partir do ponto de vista dos alunos. Numa perspectiva cognitiva e construtivista, quando falamos do fenómeno aprender, temos que falar do papel activo dos alunos e dos pais na aprendizagem. Ao referirmos a necessidade de maior envolvimento dos pais no processo de aprendizagem escolar, parece-nos, sobretudo, importante pensarmos em termos de sucesso educativo e não tanto de sucesso escolar. A preocupação deverá ser, não tanto a transmissão de experiências e saber, mas, antes que tudo, ajudar a que cada aluno pense na sua própria experiência e na construção do seu próprio conhecimento.

Por tudo quanto foi dito ao longo destas páginas, com base nos resultados e na complexidade do fenómeno em estudo, pensamos estar em condições de poder concluir que as respostas às perguntas *O que é aprender*, *Como se aprende* e *Para que serve aprender* praticamente explicam o fenómeno aprender. A questão *Como se aprende* permite-nos perceber que os sujeitos descrevem o aprender associado ao modo como se aprende.

Assim, como os estudos anteriores deixaram em aberto oportunidades de serem continuados, também o nosso trabalho aponta várias possibilidades nesse sentido, servindo de mote a futuras investigações.

Surgiram-nos algumas questões que estão na base de algumas sugestões, nomeadamente: (1) se o perfil das respostas dos alunos do 5.º ano se enquadrariam no perfil de respostas de alunos de outros anos de escolaridade e se os sujeitos incidiriam também em aspectos da aprendizagem escolar, usando a mesma amostra e o mesmo guião de entrevista, mas realizadas num outro contexto; (2) se surgiriam novas categorias explicativas do aprender utilizando uma amostra maior e mais homogénea quanto ao sexo; (3) se os resultados seriam diferentes com uma amostra de crianças e pais socialmente diferenciados (classe social, etnia) e (4) se a forma como as crianças pequenas processam as experiências prévias tem impacto directo na acção.

Apesar dos dados obtidos na dimensão *Com quem* parecerem estar de acordo com o referido na literatura que sugere a ocorrência de influências sociais na aprendizagem, nomeadamente a ajuda dos pais, dos professores e dos pares (Schunk & Zimmerman, 1994), seria importante um estudo futuro que se dedicasse à influência social na perspectiva de Steinberg e colaboradores (1996), referindo-se às expectativas dos pais sobre o sucesso dos seus filhos.

Uma forma de dar continuidade a este trabalho poderá incluir o estudo das expectativas percebidas pelos alunos sobre o que os pais gostariam que eles

---

Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

---

aprendessem e das expectativas dos pais sobre a responsabilidade dos filhos no processo ensino-aprendizagem.

Um estudo importante seria também o estudo das abordagens ao ensino para este nível escolar, a partir do cruzamento das concepções de aprendizagem de alunos, pais e professores do 5º ano de escolaridade, com o intuito de se aprofundar a influência das práticas educativas / práticas de ensino nas concepções das crianças. Será interessante que futuros estudos se dediquem à relação entre as concepções de aprendizagem e o tipo de objectivos dos pais / professores de modo a melhor compreenderem a necessidade de se ajudarem os alunos a elaborar objectivos de aprendizagem.

Uma réplica a considerar deste estudo seria o esforço para se conseguir um maior número de e entrevistas com a presença da díade Pai e Mãe, algo que não nos foi possível concretizar.

Por último, poderá ser interessante replicar este trabalho com amostras de crianças de risco e etnias, de modo a averiguar eventuais concepções a ter em conta em Projectos curriculares de escola de determinados bairros carenciados e / ou problemáticos. Uma outra possibilidade poderá ser, ainda, replicar o estudo com uma amostra de regiões do interior do país.

Os nossos dados sugerem-nos que na nossa actividade educativa, concretamente no âmbito das funções do Psicólogo escolar, urge a necessidade da promoção do ajustamento psicossocial das crianças a iniciar o segundo ciclo de escolaridade, mediante um espaço de diálogo com os alunos sobre as ideias que eles têm sobre o aprender, ajudando-os a terem consciência dos processos e das competências necessárias (Ribeiro, 2003) à realização das tarefas académicas, incentivando-os ao desenvolvimento da capacidade de *controlo ou auto-correcção*. Entendemos que o conhecimento e a compreensão do aprender podem facilitar a transição escolar das crianças.

Com os alunos, no contexto da aula, consideramos que as atitudes do professor nas primeiras aulas do ano lectivo são fundamentais pela possibilidade de trabalhar com os alunos as expectativas e as concepções que eles têm em torno do aprender a disciplina que leccionam.

Com os alunos também será importante examinar expectativas a partir de questões como *“Será que as expectativas que tenho são demasiado elevadas?, Serão irrealistas?, Conseguirei? - O que significa?, Sinto-me incapaz?, Não consigo porque tenho medo de errar?”*. Deste modo, os alunos serão colocados perante situações facilitadoras da reflexão e discussão das concepções em torno do aprender.

No que respeita aos pais, torna-se pertinente analisar os motivos das reuniões para as quais são convocados bem como repensar a estrutura dos encontros com os mesmos. Não estará a própria escola a reforçar a instrumentalidade da aprendizagem, ao realizar encontros basicamente para lembretes e informações referentes ao regime de faltas, à avaliação, entre outros assuntos? Não estará a escola a influenciar as concepções dos pais, e consequentemente as concepções dos alunos, ao criar-lhes a necessidade de se preocuparem demasiado com os produtos e aspectos burocráticos da aprendizagem? Não negligenciamos de modo algum o valor de tais encontros e das informações acima referidas. Contudo, parece-nos que a missão da escola deverá ser muito mais ambiciosa no que respeita à sua, talvez, primeira função que é a de ensinar a pensar. Neste sentido, pensamos que nas nossas escolas faltam momentos específicos para pensar e ensinar a pensar.

Propomos Reuniões de Pais temáticas onde se proceda à abordagem das concepções do aprender que os vários agentes educativos possuem. Uma proposta de tema seria *“Que concepções em torno do aprender e que abordagens ao estudo?”* Trabalhar estas questões com os pais implicará, por exemplo, discutir como é que os conhecimentos se relacionam com o mundo real dos filhos e como podem ser aplicados para resolver problemas do dia-a-dia. Esta pode ser uma



---

Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

---

forma de ajudar os encarregados de educação a incentivar nos filhos o desenvolvimento de um pensamento crítico através do qual, mais do que ajudar a aprender a pensar, se possa ensinar a como pensar.

Concretizando, parece-nos que será oportuno repensar-se o tipo de reuniões de pais, tornando-as em experiências de pensar. Uma possibilidade poderá ser trabalhar as concepções de aprendizagem a partir da apresentação de casos de alunos com diferentes concepções e abordagens à aprendizagem que envolvam a necessidade de resolver dilemas com tomadas de decisões. Um outro exercício poderá consistir em pedir aos Pais para desenharem o perfil do “bom aluno” e de um “mau aluno” e a partir daí proceder-se à listagem de características relativas à instrumentalidade da aprendizagem, trabalhando aspectos que os pais referem com frequência (notas, faltas, etc.) e relacionando-os com os produtos correspondentes quer ao bom aluno quer ao mau aluno confrontando com dados da investigação.

Um outro exercício, talvez merecendo o primeiro lugar da ordem de trabalhos com os pais, será trabalhar as expectativas que eles têm em relação ao rendimento escolar dos filhos a partir de algumas questões como por exemplo: O que espero do meu filho(a)? O que espera ele(a)? Considero que ele(a) tem capacidades para ser um(a) bom aluno(a)? Quero que ele atinja resultados que eu nunca consegui? Espero que o meu filho seja um bom aluno? E o que é ser um bom aluno? Acho que ele tem realmente capacidades para o ser? Como é que eu era enquanto aluno(a)? Que tipo de dificuldades senti? E a quem pedi ajuda? Que tipo de ajuda? Lembro-me do que era e significava para mim aprender?

Por tudo que temos vindo a reflectir, trata-se de um trabalho com os encarregados de educação direccionado para o auto-conhecimento e conhecimento do filho(a) real.

A intervenção não deverá ser tida como concluída sem antes ajudar os pais na operacionalização do apoio que deverão dar aos filhos. Neste sentido reveste-se de grande significado e necessidade de se definirem metas realistas com a elaboração

---

Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

---

de objectivos a curto prazo. Os pais poderão ajudar os filhos a eliminar pensamentos tais como “tenho que estudar o fim-de-semana inteiro” ou “tenho que melhorar a todas a disciplinas”, dado que não correspondem a objectivos realistas.

Ao “sublinhar o processo de construção de significados como elemento central do processo de ensino-aprendizagem” (Rosário, 2002, p.15), teremos de atender e trabalhar as concepções que todos os agentes educativos possuem sobre a aprendizagem. Deste modo, contribuimos para uma aprendizagem significativa, percebida pelos alunos e reconhecida pelos pais, bem como para a promoção de um pensar novo sobre o aprender, sobre o aluno, sobre a escola, sobre a família, enfim, sobre a educação.

Parece-nos, ainda, que na possibilidade / necessidade de acompanhamento individual aos alunos, se confronte as concepções sobre o aprender verbalizadas por pais e filhos.

No Âmbito da Reforma do Sistema Educativo, no que respeita à obrigatoriedade da elaboração de Projecto Curricular de Escola e de Projecto Curricular de Turma, uma das implicações da investigação sobre as concepções em torno do aprender, seria, por exemplo, proceder à caracterização do grupo-turma a propósito dos resultados escolares, de modo a desenhar actividades para trabalhar explicitamente com os alunos as suas ideias sobre a aprendizagem, funções da mesma e modos diferenciados de estudar. A este propósito, a nova área curricular não disciplinar, estudo acompanhado, torna-se um espaço aberto de oportunidades para facilitar o pensar e discutir o aprender. Mas, não podemos negligenciar a falta de preparação dos professores para abordar questões relativas aos pressupostos teóricos da metacognição / auto-regulação da aprendizagem, pelo que a primeira e contínua preocupação deverá ser sempre a formação e responsabilização dos professores.

A transição do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico é vivida, por muitos alunos, como uma experiência geradora de sentimentos de ansiedade e de dificuldades de relacionamento. As situações de transição têm sido definidas como

---

Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

---

acontecimentos, ou não acontecimentos, nos quais os indivíduos experienciam uma descontinuidade na sua vida, devendo construir novas respostas (comportamentais, psicológicas ou sociais) de forma a lidar com a novidade associada à transição (Schlossemberg, 1981). Decorrente deste facto, as crianças terão de desencadear um esforço maior ou menor, que as leva a percorrer um caminho traçado por adaptações de integração ao novo contexto. Por isso, é preciso, paralelamente, que as ajudemos a definir objectivos para as suas aprendizagens mais próximos das suas realidades.

Estamos convictos da necessidade de uma efectiva mudança de atitudes dos educadores face ao estudo dos filhos, a qual terá de passar pelo conhecimento dos resultados de alguns estudos acerca do impacto das concepções sobre o aprender nas abordagens ao estudo. Será ao nível das práticas educativas e a interacção família-escola que se terá que intervir.

Será de incluir, progressivamente, nas escolas um espaço para trabalhar com a comunidade educativa as ideias emergentes sobre as implicações da transição escolar referente à passagem do 1.º ciclo para o 2.º ciclo escolar. Torna-se crucial, nesta fase particular de desenvolvimento do percurso académico, ajudar alunos e pais a questionarem-se acerca do que significa e implica aprender ao nível do 5.º ano de escolaridade.

O objectivo final de qualquer intervenção deverá ser sempre o de promover a (co)responsabilidade da Família e da Escola no incentivo do aluno à vontade de aprender e à necessidade de este atribuir significados às coisas, conteúdos, factos, regras, de modo a que elas possam verdadeiramente aprender. A família tem um papel fundamental na educação e este estudo é exemplo disso mesmo ao sublinhar o impacto da família nos seus educando.

Cada vez mais é necessária a (co)responsabilidade da Família e da Escola. Relativamente a esta última, já referimos algumas possibilidades de intervenção junto dos pais e dos alunos. E com os professores o que se poderá fazer? Com estes, poder-se-ão orientar acções de sensibilização ou mesmo de formação.

Contudo, se alguns revelam bastante curiosidade e vontade de aprender formas diferentes de encarar e intervir na área da educação, muitos mostram-se demasiado resistentes à mudança e rígidos nas suas concepções de ensino-aprendizagem. A intervenção junto deles corresponderá a um trabalho a longo prazo, implicando, em nosso entender, alguma reestruturação na formação académica dos futuros professores, sobretudo educadores de infância e professores do ensino básico, com módulos de disciplinas em que se abordem explicitamente as concepções de aprendizagem e os diferentes tipos de abordagens dos alunos ao estudo. Na formação académica dos professores deverão estar previstos tempos para exercitar a capacidade de pensar.

Estamos convictos que intervindo junto dos pais e na formação académica de futuros professores, conseguiremos caminhar no sentido de diminuir a probabilidade de concepções de instrumentalidade do aprender.

Em mote de saída, o estudo que realizámos leva-nos a pensar que falar sobre o aprender é, primeiramente, ter de considerar o pensar dos alunos e dos seus encarregados de educação. Trata-se de um fenómeno presente na vida de todos nós, mas que foi focalizado pelos nossos sujeitos na dimensão escolar associado com frequência às questões de instrumentalidade. O desafio que é colocado à Escola é o de ensinar os vários intervenientes do processo ensino-aprendizagem a pensar sobre as diversas facetas do aprender.

Um aspecto importante a não esquecer é a promoção junto dos alunos de aprendizagens significativas a partir das concepções que eles mais referiram, isto é, relativas ao *Processo e Função*.

Por tudo quanto foi ouvido, sentido, percebido, descrito, compreendido, interpretado, apresentado e sugerido, acreditamos que o nosso estudo contribui para mais um passo no avanço da Psicologia Educacional, de um modo geral, e para o aperfeiçoamento da nossa intervenção como psicólogos em contexto escolar, de um modo particular.

## Referências bibliográficas

- Almeida, L. (1993). Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. In L. Almeida (Coord.), *Capacitar a Escola para o Sucesso* (p.59-110). V.N. Gaia: Edipsico.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Akande, A. & Watkins, D. (1994). Approaches to Learning of Nigerian Secondary School Children: Emic and Etic Perspectives. *International Journal of Psychology*, 29, (2), 165-182.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Barca, A., Porto, A., & Santorum, R. (1997). Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas. Una aproximación conceptual e metodológica. In A. Barca, J. L. Malmierca, J. Núñez, A. Porto & R. Santorum (Eds.), *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos* (pp. 387 – 435). Madrid: Ed. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Berry, J., & Sahlberg, P. (1996). Investigating Pupil's Ideas of Learning. *Learning and Instruction*, vol. 6, nº1, 19-36.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

---

Biggs, J. B. (1988). Approaches to learning and to Essay Writing. In Schmeck, R. R. (Ed.). *Learning strategies and Learning Styles*. New York: Plenum.

Biggs, J. B. (1993). From theory to practice: a cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12, 73-86.

Biggs, J. B. (1994). Approaches to learning: nature and measurement of. *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 1 (2<sup>nd</sup> ed.), (pp. 319-322). Oxford: Pergamon Press.

Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30, 195-200.

Bourdieu, P. (1971). Systems of education and systems of thought. In M. Young (Ed.) *Knowledge and control: New directions for the Sociology of Education* (pp. 51-105). London: Collier-Macmillan.

Burr, V. (1995). *An introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.

Carvalho, M<sup>a</sup>. I. F. (2002). *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: percursos, (co)incidências e desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Crawford, K., Gordon, S., Nicholas, J. & Prosser, M. (1994). Conceptions of mathematics and how it is learned: the perspectives of students entering university, *Learning and Instruction*, 4, 331-345.

Dahlgren, L. O. (1984). Outcomes of Learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp. 19-35). Edinburgh: Scottish Academic Press.

Dall'Alba, G. (1992). *Teaching for change conceptions in higher education*. Paper 92.5 Melbourne Educational Research and Development Unit, Royal Melbourne Institute of technology, Melbourne.

Entwistle, N. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.

Entwistle, N. (1984). Contrasting Perspectives on Learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle, *The Experience of Learning* (pp. 1-18) Edinburgh: Scottish Academic Press.

Entwistle, N. (1990). Student Learning and Classroom Environment. In N. Jones & N. Frederickson (Eds.), *Refocusing Educational Psychology* (pp. 8-30). London: Falmer Press.

Entwistle, N. (1991). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: M.E.C. y Ed. Piados Ibérica.

Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

---

- Entwistle, N. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Hem.
- Fransson, A. (1977). On qualitative differences in learning. IV – Effects of motivation and test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 244-257.
- Giorgi, A. (1986). *A phenomenological analysis of descriptions of conceptions of learning obtained from a phenomenographic perspective*.  
<http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/misc/constr/giorgi.html> (1 de Abril de 2004)
- Grácio, Mª L. (2002). *Concepções do Aprender em Estudantes de diferentes graus de ensino – Do final da Escolaridade Obrigatória ao Ensino Superior. Uma perspectiva fenomenográfica*. (Tese de Doutoramento). Évora: Universidade de Évora.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. 2ª ed., Lisboa, Edições Sílabo.
- Johnston, C. (2000). *Fostering Deeper Learning*. The University of Melbourne. The Department of Economics.  
<http://www.ecom.unimelb.edu.au/ecowww/fost.html> (17-05-2001)
- Kolb, D. (1976). *Learning style Inventory: Self-scoring Test and Interpretation. Booklet*. Boston: McBer and Company.
- Lemos, M. S. (1999). Motivação, Aprendizagem e Desenvolvimento. In A. Mª Bertão, M. S. Ferreira & M. R. Santos (pp. 69-81). *Pensar a Escola sob os olhares da Psicologia*. Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento.
- Lemos, M.S. (2002). A experiência do aluno na sala de aula. In M. S. Lemos & T.R. Carvalho (pp. 19-41). *O aluno na Sala de Aula*. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto Editora.
- Lucas, U. (1998). Beyond categories of description: a further role for phenomenographic research. *Improving Student Learning / Improving Student Learning Outcomes*, 6, 203-215.
- Marton, F. (1975). On non-verbatin learning. I. Level of processing and level of out-come. *Scandinavian Journal of Psychology*, 16, 273-279.
- Marton, F. (1976). On non-verbatin learning. IV: Some theoretical and methodological notes. *Scandinavian Journal of Psychology*, 17, 125-128.

Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

---

Marton, F. (1981). *Phenomenography – Describing Conceptions of the world around us*.

<http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/misc/constr/phegraph.html> (1 de Abril de 2004)

Marton, F. (1986). Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21 (3): 28-49. Reprinted (1988). In R. R. Sherman & W. B. Webb (Eds.) *Qualitative Research in Education: Focus and methods* (pp. 141-161). London: Falmer Press.

Marton, F. (1997). *Notes on phenomenography – version II*.

<http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/misc/constr/handout2.html> 81 de Abril de 2004)

Marton, F.; Booth, S. (1996). The Learner's experience of learning. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development. New Models of Learning, Teaching and Schooling* (pp. 534-564). Cambridge: Massachusetts: Blackwell.

Marton, F.; Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Marton, F., Dall'Alba, G. & BEATY, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19 (3), 277-300.

Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (1997). *The Experience of Learning*, 2 ed. Edinburgh: Scottish Academic Press Limited.

Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I – Outcome and process, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.

Marton, F. & Säljö, R. (1984). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp. 36-70). Edinburgh: Scottish Academic Press.

Maslow, A. (1975). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.

Morais, M<sup>a</sup> A. (2000). *Estudos para uma sociologia da aprendizagem*. 1<sup>a</sup> ed., Instituto de Inovação Educacional.

Morgan, A., Taylor, E. & Gibbs, G. (1983). Students' experiences of learning: orientations to learning, perceptions of gains and development as learners. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, Montreal, Canada, 11-15 April (ERIC Document Reproduction Service N°237 048).



Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

---

Morrow, R. A. (1994). *Critical theory and methodology*. London: Sage Publications.

Milles, M. B. & Huberman, M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. *Educational nResearcher*, 20-30.

Nogueira, C. (2001). Análise do Discurso. In E. M. Fernandes & L. S. Almeida (pp. 15-48). *Métodos e Técnicas de Avaliação - Contributos para a prática e investigação psicológicas*. Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Parker, I. (1992). *Discourse Dynamics: Critical Analysis for social and individual psychology*. London: Routledge.

Prosser, M. & Trigwell, K. (2000). *Understanding learning and teaching: the experience in Higher Education*. Birmingham: SRHE and Open University Press.

Purdie, J.; Hattie, N. & Douglas, G. (1996). Student Conceptions of Learning and their use of self-Regulated Learning Strategies: A Cross-Cultural Comparison. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 88, 1, 87-100.

Ramsden, P. (1984). The Context of Learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle, *The Experience of Learning* (pp. 144-164). Edinburgh: Scottish Academic Press.

Ramsden, P. (1988). Context and Strategy: Situational Influences on Learning. In R. R. Schmeck, *Learning Strategies and Learning Styles* (pp. 159-184). New york: Plenum Press.

Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education*. London: Kogan Page.

Relvas, J. (1986). Teoria da Aprendizagem Social. In Serra, A. V. et al, *Motivação e Aprendizagem* (pp. 117-141). Porto: Contraponto Edições.

Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia – Reflexão e Crítica*, 16, 109-115.

Rosário, P.S. (1995). *O Pensamento do Aluno: uma nova fonte de hipóteses para a pesquisa em educação*. Tese de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense.

Rosário, P. (1998). Estratégias de auto-regulação da aprendizagem: o modelo dos ciclos da aprendizagem auto-regulada e as suas implicações educativas. In *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 278-287). Braga: Universidade do Minho.

Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

---

Rosário, P. (2002). *Estórias sobre o estudar, histórias para estudar. Narrativas auto-regulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Rosário, P. (2003). *Estórias que ensinam a pensar e a estudar as (des) venturas do testas*. Porto: Porto Editora.

Säljö (1975). *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Säljö (1982). *Learning and understanding: A study of differences in constructing meaning from a text*. Goteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

Säljö (1996). *Minding Action – Conceiving of the world versus participating in cultural practices*. <http://www.ped.gu.se/bjorn/phgraph/misc/constr/mindac.html> (1 de Abril de 2004)

Schmeck, R. R. (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum.

Schmeck, R.; Gleiser-BreinsTtein, E. & Cercy, P. (1991). Self-concept and learning: the revised inventory of learning processes. *Educational Psychology*, Vol. 11, (3 e 4), 343-362.

Schunk, D.H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (p. 75-99). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schunk, D.H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.

Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1994). Self-regulation in education: Retrospect and prospect. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (p. 305-314). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.

Simões, A. (1990). A investigação-acção: Natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 39-51.

Steinberg, L., Brown, B. B., & Dornbuch S. M. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon & Schuster.

Estudo exploratório sobre as Concepções de pais e alunos do  
5.º ano de escolaridade

---

Svensson, L., Theman, J. (1983). *The relation between categories of description and an interview protocol in a case of phenomenographic research.*

[http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/misc/constr/svethe 83.html](http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/misc/constr/svethe%2083.html) (1 de Abril de 2004).

Theman, J. (1983). *Conceptions of political power.* Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

Tran-Thong (1987). *Estádios e Conceito de Estádio de Desenvolvimento da Criança na Psicologia Contemporânea.* (pp. 15-109). Vol. 1. 185ª edição, 1987. Edições Afrontamento.

Walsch, N. D. (2001). *Conversas com Deus.* Livro 1. Outro Olhar Coleção. Sinais de Fogo.

Weinstein, C. G. (1984). Qualitative age-related differences in the meaning of the word "death" to children. *Death Education*, 8, 333-347.

Weinstein, C., Schultz, A. & Palmer, D. (1987). *Learning and Study strategies Inventory (LASSI).* Clearwater, Flor: H & H Publications.

Zimmerman, B. J., & Kisanas, A. (1997). Development phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 29-36.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. From teaching to self-reflective Practice* (pp. 1-19). Hillsdale, NJ: Lawrence Associates, Inc.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbooh of Self-regulation* (pp. 13-39). New York:Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 13-39). New York: Academic Press.